

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**Úroveň komunikativních dovedností a cizí jazyk
současného dítěte předškolního věku.**

**Level of communication skills and foreign language
of a current preschool child.**

Autor: Bc. Eva Kyjovská

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Praha 2010

NÁZEV

Úroveň komunikativních dovedností a cizí jazyk současného dítěte předškolního věku.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá úrovní komunikativních dovedností současného dítěte předškolního věku, analýzou zásadních faktorů, které ovlivňují jejich kvalitu a názory na vhodnost doby předškolního věku k výuce cizích jazyků.

V teoretické části jsou srovnávány faktory ovlivňující rozvoj řeči v minulosti s požadavky současnosti v mateřském jazyce. Pozornost je věnována jazykovým rovinám v ontogenezi dětské řeči, podmínkám a faktorům, které správný vývoj řeči ovlivňují, vadám řeči se snahou předcházet poruchám komunikačních schopností. Předkládány jsou úvahy o tom, zda je vhodné seznamovat děti v předškolním věku s cizími jazyky.

V praktické části je výzkumným šetřením zjišťováno, jakým způsobem učitelky mateřských škol v porovnání s rodiči rozvíjejí komunikaci dětí a jaké mají názory na výuku cizích jazyků v předškolním věku. Výzkumná část je završena shrnutím získaných údajů a doporučením pro kvalitnější rozvoj komunikativních dovedností dětí v mateřském a cizím jazyce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Předškolní dítě, řeč, vady řeči, komunikativní dovednosti, mateřská škola, učitelka, rodina, kniha, cizí jazyk.

TITLE

Level of communication skills and foreign language of a current preschool child.

SUMMARY

The aim of Diploma Thesis is to find out what preschool children's level of communication is, to analyze fundamental factors which affect their quality and opinions about relevance of foreign language teaching regarding the age of preschool children.

In theoretical part factors affecting speech development in the past are compared with contemporary demands in a native language.

Attention is paid to language levels in children's speech ontogenesis, to conditions and factors which affect correct speech development, to speech defects with an effort to anticipate defects of communication skills. Thoughts are presented about whether is appropriate to introduce foreign languages to preschool children or not.

In practical part is determined by a scientific research how nursery school teachers develop communicative part of children in comparison with their children. We compared opinions of pedagogical staff and parents about preschool teaching of foreign languages. The research part is climaxed with results summary and indication of direction to more quality development of communication skills in the native and also in a foreign language.

KEY WORDS

Preschool child, speech, speech defects, communication skills, nursery school, teacher, family, book, foreign language.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně za odborného vedení vedoucí práce PhDr. Jany Kropáčkové, Ph.D. a použila pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Karlově v Praze v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

Praha, 22. února 2010

.....

podpis

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost, empatii a akceptaci, podnětné návrhy a kritické připomínky, které mi při zpracování práce poskytovala. Zvláštní poděkování patří mé rodině, zvláště manželovi a dětem, za trpělivost, podporu a povzbuzování.

Obsah.....	6
Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Rozvíjení řeči u dětí z historického pohledu	10
2 Řeč a její funkce v procesu dorozumívání.....	18
2.1 Fylogenetický vývoj řeči	20
2.2 Ontogenetický vývoj řeči.....	21
2.2.1 Myšlení a vývoj řeči	23
2.2.2 Motorika a vývoj řeči.....	27
2.2.3 Zrak a vývoj řeči	30
2.2.4 Sluch a vývoj řeči	31
2.2.5 Sociální prostředí a vývoj řeči	33
3 Řečové dovednosti dítěte před vstupem do školy.....	36
3.1 Vady řeči.....	39
3.2 Výchova řeči v předškolním věku	41
4 Komunikativní dovednosti.....	43
4.1 Verbální komunikace	44
4.2 Neverbální komunikace	46
4.3 Faktory ovlivňující komunikativní dovednosti dětí.....	48
4.3.1 Rodina	49
4.3.2 Mateřská škola	50
4.3.3 Masmédia.....	51
5 Komunikační dovednosti předškolního dítěte před a po vzniku RVP PV	53
5.1 Jazyk a řeč v Programu výchovné práce pro jesle a MŠ a v RVP PV	53
6 Cizí jazyky v mateřské škole.....	59
6.1 Vývojové předpoklady předškolního dítěte k osvojení cizího jazyka	60
EMPIRICKÁ ČÁST	
7 Metodologická hlediska výzkumu	63
7.1 Cíle výzkumu.....	63
7.2 Hypotézy výzkumu.....	64
7.3 Charakteristika výzkumného vzorku	64

7.4 Metody výzkumu a jejich popis	65
7.5 Organizace předvýzkumného šetření	67
7.6 Metodika výzkumného šetření.....	68
7.6.1 První část výzkumu	68
7.6.2 Druhá část výzkumu.....	69
7.6.3 Třetí část výzkumu	70
7.7 Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	71
7.7.1 První část výzkumu – interview.....	71
7.7.1.1 Shrnutí první části výzkumného šetření.....	84
7.7.2 Druhá část výzkumu – dotazníkové šetření.....	85
7.7.2.1 Shrnutí druhé části výzkumného šetření.....	102
7.7.3 Třetí část výzkumu – dotazníkové šetření.....	103
7.7.3.1 Část A-pokud dítě navštěvuje výuku cizího jazyka.....	103
7.7.3.2 Část B-pokud dítě výuku cizího jazyka nenavštěvuje	105
7.7.3.3 Shrnutí třetí části výzkumného šetření.....	109
8 Diskuse.....	110
Závěr.....	116
Seznam použitých informačních zdrojů.....	119
Monografie.....	119
Internetové zdroje.....	122
Seznam příloh.....	123

ÚVOD

„To, čím se liší člověk od zvířat, jest rozum a řeč. To prvé má pro svou vlastní potřebu, to druhé pro bližní, proto má o oboje stejně pečovati, aby měl jak mysl, tak z mysli pocházející hnutí údů, tedy i jazyk co nejvybroušenější.“

(J. A. Komenský, 1964, s. 31)

Je nepochybné, že základy naší tradice týkající se vedení, vzdělávání a rozvíjení dítěte předškolního věku, můžeme nalézt u Komenského. Tento významný pedagog a myslitel ve svém spise *Informatorium školy mateřské* věnuje velkou důležitost rozvoji řeči a výmluvnosti předškolního dítěte. (Komenský, J., A., 1964)

Prudký rozvoj řeči je v podstatě charakteristický pro celý předškolní věk. Dítě má velký zájem o přirozenou komunikaci, poznávání a dorozumívání. Toto období je právem označováno za senzitivní (citlivé) z hlediska rozvoje komunikativních dovedností.

Jaké je současné dítě předškolního věku? Jaká je úroveň jeho komunikativních schopností a dovedností před vstupem do dalšího stupně vzdělávání? Problematika komunikativních dovedností je stále více diskutovaným tématem, stejně tak s tím související narušená komunikační schopnost dětí. V současné době se čím dál více poukazuje na zhoršující se vyjadřování, chudší slovní zásobu a častější výskyt řečových vad u současných dětí před vstupem do školy. Učitelky prvních tříd upozorňují, že až polovina předškolních dětí, které přijdou k zápisu do prvních tříd, má slabou slovní zásobu, neumí popsat obrázek a má nesprávnou výslovnost jednotlivých hlásek.¹

Rovněž při své činnosti v pozici školní inspektorky jsem si nezávisle na různých školách všimla, že značná část dětí mluví nepřesně, zaměňuje a nahrazuje hlásky. Děti mezi sebou běžně komunikují na úrovni věku, ale při řízeném rozhovoru se vyjadřují

¹ Mediální zdroj České Televize ze dne 27. 1. 2010

jednoslovně nebo ve velmi krátkých jednoduchých větách. To mě vedlo k tomu, že jsem začala zjišťovat příčiny nesprávné komunikace, faktory, které ji mohou ovlivňovat a hledat možnosti jazykové prevence. Zajímalo mě, jestli narušená výslovnost v minulosti byla u předškolních dětí lepší nebo horší. K rozvoji komunikativních dovedností by měla přispívat i výuka cizího jazyka v mateřské škole. V této souvislosti bylo pro mě zajímavé zjistit, jestli je vhodná výuka cizího jazyka pro všechny děti, z pohledu učitelek i rodičů.

Z těchto důvodů jsem si zvolila téma diplomové práce, jejímž cílem je zjišťování komunikativních dovedností současného dítěte předškolního věku v mateřském jazyce, zajímalo mě, zda cizí jazyk v mateřské škole „ano“ či „ne“. Přístup ke vzdělávání a školní úspěšnost totiž ve velké míře závisí na jazykových kompetencích získaných již v předškolním věku.

V teoretické části se věnuji vývoji řeči u dětí předškolního věku, který popisují u dětí v minulosti i v současnosti. Zaměřuji se na děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Zmiňuji nejdůležitější vnější i vnitřní faktory ovlivňující komunikativní dovednosti. Zabývám se vhodností výuky cizích jazyků v mateřské škole.

V empirické části jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zmapovat úroveň komunikativních dovedností současných dětí v posledním roce před vstupem do školy nejen z pohledu samotných učitelek, ale i jejich rodičů, zejména v názorech na vhodnost výuky cizího jazyka v předškolním věku. Zjišťovalo se, jakým způsobem ovlivňují zásadní faktory úroveň jazykových schopností, především jejich rozvíjení pedagogickými pracovníci mateřských škol a rodiči.

V závěru práce je naznačena cesta, jak lze výsledků výzkumu využít v pedagogické práci, hlavně v procesu zlepšení v komunikativních dovednostech a schopnostech současného dítěte předškolního věku.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

1 ROZVÍJENÍ ŘEČI U DĚTÍ Z HISTORICKÉHO POHLEDU

Ovládání řeči patří k základním podmínkám přirozeného duševního vývoje dítěte a ovlivňuje úspěšnost výchovy i citové klima v rodině.

„Antičtí filozofové (Sokrates aj.) nabádali, aby děti byly výchovou vedeny ke správné mluvě; kultura mluveného slova byla předpokladem společenského úspěchu.“
(Třesohlavá, Z., Černá, M., Kňourková, M., 1990, s. 34)

V Aténách byly děti do sedmi let vychovávány v rodině. Na výchovu v rodině stát přiděloval matkám na pomoc otroky, kteří si s dětmi hráli. Pro děti v předškolním věku se v Aténách vydávaly pomůcky, bajky, veršíky. Podle Platóna by se měli o děti do tří let starat rodiče. Od tří do sedmi let se chlapci a dívky měli spolu vychovávat v chrámech, kde je seznamovali s pohádkami, učili je tancovat, zpívat, hrát si a tělesně je otužovali. (Srogoň, T. a kol., 1986)

Tyto Platónovy názory jsou blízké současné koncepci vzdělávání v mateřské škole, kde prostřednictvím her, pohádek a zpěvu dochází k rozvoji řeči u dětí předškolního věku. S touto teorií částečně koresponduje i Aristotelův navrhovaný školský systém, kde mají své zastoupení činnosti k rozvoji řečových dovedností.² Vzdělávání v předškolním věku má být uskutečňováno podle Aristotela sice v rodině, ale již tady je naznačen určitý systém a zaměření, kde si tento filosof pravděpodobně uvědomuje důležitost rozvoje dítěte z hlediska řeči v tomto citlivém období.

² Aristoteles navrhoval školský systém, který se skládá ze tří sedmiletých stupňů. Do sedmi let se mělo dítě vychovávat v rodině a tělesně i duševně připravovat na další stupně hrou, pohádkami a seznamovat se s neškodnými mýty, od šestého roku hospitacemi na vyučování. V sedmi letech mělo začít navštěvovat školu. Do puberty převládala gymnastická a mravní výchova, od 21 let vyšší rozumové vzdělání, tělesné cvičení, hudba, gramatika, rétorika se čtením básníků, kreslení, dialektika a filosofie. (Srogoň, T. a kol., 1986)

V Řecku vznikaly v 6. – 1. stol. před n. l. gramatické elementární a rétorické školy, v kterých vyučovali řeční učitelé gramatiku, rétoriku, dialektiku, matematiku a filosofii. Úkolem těchto škol bylo vychovávat řečníka pro veřejný a politický život. Tyto školy však mohly navštěvovat děti až od sedmi let, do této doby spočívala veškerá výchova na rodině. Mezi významné pedagogické představitele, kteří vyzdvihovali výchovu řečníka ve společnosti, patří M. T. Ciceró (106-42 před n. l.) a M. F. Quintilianus (asi 95-35 před n. l.). Quintilianus viděl cíl výchovy především v dokonalém vzdělání řečníka, a proto žádal ve svém díle *O výchově řečníka*, aby byla věnována zvýšená pozornost dětské řeči již od útlého věku dítěte. (Srogoň, T. a kol., 1986) Velký přínos jeho díla a pedagogických myšlenek vidím nejen ve snaze o rozvoj řeči, ale i v jeho myšlence k akceptování individuálních možností dítěte. Učitelům radil přihlížet k individualitě dětí, která se nejvíce projevuje při hrách dětí a podle jejich osobnostních zvláštností přizpůsobit obsah vzdělávání, výchovné metody a prostředky.

Jedním z prvních pedagogů, kteří dokázali ocenit hodnotu dítěte a dětství, byl **J. A. Komenský** (1592 – 1670). Vzdělání, rozvoj rozumových schopností, řeči a vnímání musí jít podle Komenského ruku v ruce s rozvojem mravů a ctností. Komenský ve svém *Informatoriu školy mateřské* (publikováno v r. 1633 německy, v r. 1858 česky) předložil v kapitole VIII „Jak ve výmluvnosti cvičeny býti mají dítky“ podrobný přehled a návod „cvičení rozumu“ s rozvíjením řeči. „*V pátém a šestém roku řeči také silně přibýváti bude rozumu; jen je vždycky cvičíc, aby, co na sobě mají, co v domě vidí, s čím se obírají, to vlastně jmenovati se učili. Protože otázky často býti mají: Co to jest? Co to máš? Co děláš? Jak tomu říkají?*“ (Komenský, J., A., 1964, s. 32)

Již v této době J. A. Komenský naznačuje, že dítě ve svém vývoji prochází tzv. „obdobím otázek“, kdy je nesmírně důležité dítěti odpovědět, vysvětlit, ukázat a podporovat ho v komunikaci. Pokládám za velkou výchovnou chybu některých maminek, které své děti při otázkách pokárají s tím, aby už byly zticha. Dítě je v tomto vývojovém stupni velmi zvědavé a začíná se zajímat a přemýšlet o tom, co vidí, slyší, co ho obklopuje v jeho nejbližším okolí. Je nutné s dítětem často mluvit, vysvětlovat, a tím rozvíjet jeho slovní zásobu a smyslové vnímání.

Komenský doporučuje také, aby dospělí na děti „nešišlali“, ale mluvili na ně správně, protože „jakou výslovnost slyší, takové zvyknou“. Tím chtěl Komenský, pravděpodobně, zdůraznit důležitost správného mluvního vzoru rodičů a vychovatelů. Také v této kapitole přikládá mimo jiné značný význam při rozvoji řeči a dětského jazyka rétorice, gramatice, poezii. J. A. Komenský ve své koncepci pod názvem *Didaktika* dával na přední místo výuku cizích jazyků na základě mateřského jazyka. (Komenský, J., A., 1956)

Komenského teze v době, ve které žil, byly velmi pokrokové. V dnešní době, kdy zdůrazňujeme důležitost jazykových kompetencí v mateřském jazyce a v cizích jazycích, mohu říct, že mnohé jeho základní myšlenky platí dodnes. J. A. Komenský byl génius a jeho dílo je známé po celém světě.

Anglický filosof a pedagog John Locke (1632-1704) ve svém pedagogickém díle *O výchově* zdůrazňuje, že dítě se má naučit číst, psát a osvojovat si cizí jazyk teprve, když zvládá svůj mateřský jazyk. Zdůrazňuje, že dítě se má učit mluvit, poznávat písmena a číst hrou, aniž by si všimlo, že jde o něco jiného než zábavu. (Locke, J., 1984) Je zřejmé, že Locke viděl určitou souvislost mezi řečovými dovednostmi a školní zralostí. Možná, že na základě svých pedagogických zkušeností při vzdělávání dětí dospěl k tomuto názoru, s kterým se plně ztotožňuji. Myslím si, že dítě při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání by mělo mít dostatečnou slovní zásobu a dokázat jasně formulovat své požadavky. Vzdělávání v cizím jazyce by mělo rovněž probíhat až poté, co dítě zvládne správnou výslovnost hlásek v rodném jazyce. Samozřejmě jiná situace nastává, když dítě vyrůstá v bilingvní rodině. O tom bych se ráda zmínila v samostatné kapitole.

J. Kropáčková uvádí, že „*ideální je, když dítě umí vyslovovat všechny hlásky, než začne navštěvovat první třídu. Je prokázáno, že řečové vady mohou být doprovázeny potížemi v psaní a čtení.*“ (Kropáčková, J., 2008, s. 29) Názory některých současných pedagogů ve srovnání s pedagogy 17. století se v tomto kritériu shodují.

Evidentně nesprávná byla charakteristika druhého věkového období dítěte francouzského pedagoga J. J. Rousseau (1712-1778). V tomto období, které podle něho trvá od dvou do 12 let dítěte je obdobím „*spánku rozumu*“. Od dvou do dvanácti let by dítě nemělo vědět, co je kniha a nemělo se ničemu učit. Rousseau preferoval přirozenou a svobodnou výchovu v přírodě respektující spontaneitu a věkové zvláštnosti dítěte. (Opravilová, E., 2002)

Výchovu v přírodě prostřednictvím vlastních zážitků s respektováním přirozených potřeb pokládám za velmi příkladnou, ale nerozvíjení dítěte v oblasti předčtenářských dovedností je proti přirozenému vývoji dítěte. Současně si pokládám otázku, zda tento přístup zcela respektuje potřeby a věkové zvláštnosti dětí. S tímto předchůdcem moderní pedagogiky si dovolím tedy částečně nesouhlasit. Vždyť děti v tomto období jsou mimořádně vnímavé a jejich spontánní zájem o knihy, pohádky, dětské příběhy a divadlo patří mezi charakteristické znaky předškolního a školního období. Vzdělávací nabídka představující čtené či vyprávěné pohádky, příběhy, prohlížení či „čtení“ knížek v předškolním období podporuje rozvoj řečových schopností, jazykových dovedností a osvojení si poznatků, které předcházejí čtení a psaní. Je tedy nesmírně důležité v tomto věkovém období umožnit dětem přístup ke knihám, nabízet hry a činnosti, které rozvíjejí jejich komunikační kompetence.

Významné místo v rozvoji dětské řeči patří vynikajícímu švýcarskému pedagogovi J. H. Pestalozzimu (1746-1827). Pestalozzi pokládal za základ ve vzdělávání dítěte rozvíjení jeho vnímání, pozorování a myšlení. Vypracoval metodiku elementárního vyučování mateřského jazyka, matematiky a zeměpisu. Při metodice mateřského jazyka se řídil zásadou vývoje dětské řeči. Od rodičů žádal, aby věnovali pozornost výslovnosti dětí a správnému osvojování hlásek.

Při čtení vycházel z hlásek a prostřednictvím slabik ke slovům. S výukou jazyka spojoval kreslení a krasopis. Hlavní důraz kladl na rozvoj poznávacích schopností dítěte formou didaktických her a na potřebu pozitivního vztahu mezi matkou a dítětem. Při hledání prvků elementárního vyučování přišel k názoru, že existují elementy: 1. číslo, 2. tvar a 3. slovo. (Pestalozzi, J., J., 1968)

Pestalozzi si pravděpodobně uvědomoval, že rodiče by měli rozvíjet myšlení a řeč předškolního dítěte, aby před vstupem do školy a samotnou výukou čtení a psaní umělo správně vyslovovat všechny hlásky. V počátečním vývoji nejmenších dětí je rodina nejdůležitějším výchovným činitelem a má nezastupitelnou úlohu. Podle mého názoru si tento pedagog uvědomoval návaznost výchovy v rodině a ve škole.

Na Pestalozziho slovo, číslo a tvar navázal další významný pedagog Friedrich Fröbel (1782-1852). Ve Fröblově pedagogice se věnuje velká pozornost tvořivosti, hrám a rozvoji řeči dítěte v jeho druhém věkovém období.³ Fröbel podrobně zpracoval soustavu dětských her a zdůraznil jejich místo v předškolní výchově. Při jazykovém vzdělávání zdůrazňoval význam jazykové správnosti a rozšiřování slovní zásoby. Jeho zásluha spočívá i v tom, že vypracoval teorii předškolní výchovy a metodiku mateřských škol, připravoval vychovatelky mateřských škol a propagoval myšlenky předškolní výchovy. (Šikulová, R., Čepičková, I., Wedlichová, I. a kol., 2005)

Myslím, že mohu konstatovat návaznost pedagogické teorie Fröbela nejen na Pestalozziho, ale také na Platóna. Fröbel rozvinul koncepci předškolní výchovy Platóna a přikládal velký význam rozvoji řeči prostřednictvím her. Navíc začal upozorňovat na důležitost správného mluvního vzoru.

K cennému pedagogickému dědictví patří učení ruského klasika pedagogiky K. D. Ušinského (1823-1871). Podle názoru Ušinského je hlavním prostředkem výchovy k národnosti mateřský jazyk. Všechna výchova a vzdělávání se proto mají budovat na mateřském jazyce. Jazyk je výtvozem člověka, národa, jeho dějin. *„Jazyk je nejživější, nejvydatnější a nejpevnější pojivo, které spojuje vymřelé, žijící a budoucí pokolení národa do jednoho historicky živého celku. Nevyjadřuje jenom životaschopnost národa, on je sám tím životem.“* (Srogoň, T. a kol., 1986, s. 141) Ušinský rozvíjí myšlenky J. A. Komenského a klade velký důraz na vzdělávání v mateřském jazyce, který má sloužit národním zájmům.

³ Fröbel rozlišoval tři věková období: kojenecké, dětské a dorostenecké. V prvním období se pěstují převážně smysly, ve druhém hry a řeč a těžištěm výchovy v posledním období je školní vyučování.

Na přelomu 18. a 19. století se u nás začíná rozvíjet institucionální předškolní výchova. Zakladatelem prvních českých opatroven Na Hrádku a v Karlíně byl Jan Vlastimil Svoboda (1800-1844), který zpracoval zcela osobitý výchovný program vycházející z tradice a idejí J. A. Komenského. Tento program zveřejnil ve spise *„Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a zušlechtění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče“* (1836). Tato kniha byla metodikou práce, která obsahovala cvičení, přísloví, pořekadla, mravní ponaučení a další doporučení pro práci s dětmi předškolního věku. (Šikulová, R., Čepičková, I., Wedlichová, I. a kol., 2005)

Svoboda ve svém díle *Školka* vytvořil poměrně propracovaný systém počátečního vzdělávání, metodiku výchovné práce nejen pro děti předškolního věku ale i metodiku elementární výuky pro mladší školní věk. I v této koncepci prostřednictvím dětských říkadel a cvičení byla podporována řeč a její obohacování v slovní zásobě. K rozvíjení řeči nepochybně docházelo i vzájemnou komunikací mezi dětmi navzájem.

Josef Sulík ve svém rukopisném díle asi z roku 1911-1912 pod názvem: *Cesty za dětstvím III. – Předškolní výchova mateřské školy* popisoval, že v mateřských školách by se měly vytvářet takzv. „literární skupiny dětí“, které měly vytvářet vlastní čítanky, vlastní časopis, obrazárnu dětských kreseb jako učební pomůcky. O tyto vytvořené čítanky, časopisy, knihy se měly děti starat ve školní knihovně. „*Knihovna řádně vedena dětmi je po ruce. Učiteli náleží tu jen řídit vnější pořádek, žákovi patří výchova a čin, pohyb, vědění.*“ (Sulík, J., 1911 – 1912, rukopis ve zvl. deskách)

Učitel měl děti pouze vést, měl být v roli facilitátora, jakého si průvodce. Knihovna měla soužití dětem ke vzdělávání, výchově, ale s dopomocí učitelek, pro které Sulík vytvořil osnovu praktické jazykové práce s dětmi. Vzdělávací činností učitelek bylo vyprávění pohádek, bajek, recitace s pohybem, děti se měly učit písním a básním. K rozvoji jazykových kompetencí dětí mělo přispívat i loutkové divadlo a kresby s říkankami. Osnova měla být učitelkám vodítkem, ale činnosti měly přizpůsobovat časovým možnostem a dětskému zájmu.

Maria Montessori ve své knize *Tajuplné dětství* popisovala způsob, který pro tehdejší dobu znamenal objev v rozvíjení řeči, psané podoby jazyka a čtení. Tato italská lékařka založila Dům dětí – první školku, ve kterém vychovávala a vzdělávala děti chudých a negramotných rodičů. Děti ve věku čtyř a pěti let začala učit několik písmen z abecedy, která nechala vystříhnout z tvrdé lepenky. Na písmena nalepila smirkový papír, aby děti lépe cítily v prstech tvar. Děti tvary písmen opisovaly a dotýkaly se jich. Montessori popsala, jak přistihla děti, které začaly skládat z písmen slovo, potom zvuky zopakovaly a nakonec znovu vyslovily celé slovo. Zabývali se zvukovou analýzou slova. Děti začaly chápat, že každá hláska ve slově odpovídá jednomu písmenu abecedy. (Montessori, M., 1998) V dnešních mateřských školách je nesmírně důležité, aby fonematickému uvědomování jazyka věnovaly učitelky dostatečnou pozornost před vlastním nácvikem čtení a psaní v první třídě.

V období první republiky v roce 1929 na podnět univerzitního profesora Miloslava Seemanna probíhal v pražských mateřských školách výzkum dětské řeči. Paralelně s výzkumem se začala zajišťovat péče o tzv. děti nevyřečné. Cílem této akce bylo pomoci dětem v mateřských školách, aby vstupovaly do 1. třídy s čistou a správnou výslovností a rozvinutou řečí. Odborně vzdělané učitelky sledovaly mluvený projev předškolních dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. S rodiči dětí s nesprávnou výslovností si pohovořily, sestavily rodinnou anamnézu a objednávaly je na foniatrické vyšetření. Pokud byla nutná další odborná vyšetření, učitelka na rodiče dohlížela, aby skutečně odborníka navštívili a jednali podle jeho rad. Podle záznamu z těchto let mělo z celkového počtu vyšetřených dětí z pražských mateřských škol 59 % nějaký nedostatek týkající se řeči. Vyšetření mohly provádět jenom učitelky, které studovaly u profesora Seemana. Tato informace mě přivedla k myšlenkám, jestli v současné době jsou na tom děti lépe nebo hůře. Ve svém výzkumu budu zjišťovat, kolik procent dětí předškolního věku z celkového počtu bude mít vadu řeči.

Péči o hlas, řeč a sluch malých dětí ukládaly i *Výchovné osnovy pro mateřské školy hlavního města Prahy z roku 1938*. V pedagogické náplni učitelky bylo stanoveno, že má „*naučit děti mluvit*“. „*V posledním roce v mateřské škole podrobí se každé dítě s nedokonalou výslovností speciálnímu výcviku, který je svěřen odborné učitelce*“. (Macháčková, I., *Počátky péče o „děti nevyřečné“*. Informatorium, 2/2008, s. 16)

Z uvedeného článku se domnívám, že již v této době v mateřských školách působily odborně připravené učitelky k nápravě řeči.

V roce 1948 vznikl jako příloha Věstníku ministerstva školství a osvěty Pracovní program mateřské školy. V programu byly rozpracovány úkoly a zásady práce v mateřské škole. Mimo jiných, jedním z úkolů mateřské školy bylo rozvíjet řeč. Tento program popisoval zásady práce učitelky mateřské školy při rozvoji řeči takto: *„S duševním rozvojem souvisí i řeč dítěte. Proto učitelka věnuje mateřskému jazyku velikou pozornost. Sama hovoří mluvnicky správně, dbá zřetelně výslovnosti a náležitého přízvuku. Totéž vyžaduje od dětí. Její řeč je jazykově čistá, bez zbytečných zdobnělin. Přednáší dětem národní říkadla a snadné rytmičné verše, vypráví krátké povídky a pohádky. Ukazuje dětem obrázky, půjčuje jim obrázkové knihy. Povzbuzováním a otázkami vede děti k tomu, aby dobře pozorovaly a vyprávěly, co vidí. Přitom dbá, aby se správně vyjadřovaly, a pečuje o rozšiřování dětského slovníku.“*

(Výnos ministerstva školství a osvěty, 1948, s. 6) Z programu vyplývá, že důležitým činitelem při rozvoji řeči byla právě učitelka mateřské školy, která měla důsledně pečovat a rozvíjet správnou jazykovou mluvu u dětí předškolního věku.

V této kapitole jsem se snažila vystihnout nejdůležitější východiska z hlediska historického vývoje, které poukazují a kladou velký důraz na rozvíjení dětské řeči v předškolním věku. Kdybych se pokusila stručně zformulovat výsledky z analýzy historického vývoje dětské řeči, mohu konstatovat, že pedagogové si uvědomovali problematiku spojitosti a návaznosti ovládnutí řeči s myšlením, věkem, smyslovým vnímáním, pohybem, sociálním prostředím a s podmínkami, v nichž dítě vyrůstalo. Bezpochyby se snažili najít nejlepší možnosti z hlediska elementárních předpokladů k učení se mateřskému i cizímu jazyku. Uvědomovali si důležitost dobrých základů komunikativních dovedností již v předškolním věku, které mohou být příslibem dalšího příznivého rozvoje dítěte ve vzdělávání.

2 ŘEČ A JEJÍ FUNKCE V PROCESU DOROZUMÍVÁNÍ

L. S. Vygotský vymezuje pojem: „*Řeč je prostředkem sociálního styku, tedy prostředkem vyjadřování a dorozumívání.*“ (Vygotskij, L., 1970, s. 44) Jinou definici uvádí P. Dolejší: „*Lidská řeč je nejdokonalejší dorozumívací prostředek, který slouží k mezilidské komunikaci – k dorozumění člověka s člověkem. Řeč není člověku vrozená, každý se ji musí učit. Člověk má pouze vrozenou schopnost naučit se mluvit. Sám od sebe se člověk mluvit nenaučí.*“ (Dolejší, P., 2005, s. 8)

Z uvedeného je zřejmé, že řeč je vlastní ze všech živočišných druhů pouze člověku. Pro lidskou společnost je řeč základním prostředkem komunikace a pro člověka má obrovský, nenahraditelný význam. Při narození člověk mluvit nedokáže, naučit se řeč může pouze v kontaktu s dalšími lidmi. Z historie jsou známy případy nalezených dětí, které žily ve smečkách zvířat a vydávaly pouze zvířecí neartikulované zvuky. Pokud se později dostaly do společnosti lidí a byla jim věnována odborná péče, začaly mluvit, ale nedosáhly úrovně obvyklé u dětí, jež vyrůstaly v mluvícím prostředí. (Matějček, Z., Langmeier, J. 1981)

Z citací obou autorů je zřejmé, že prostředí ve společnosti dospělých a dětí je prostředkem nápodoby verbálního projevu, s nimiž žijí a komunikují. Děti v předškolním věku často používají napodobovaná slovní sdělení a používají je ve svém vlastním projevu. Děti nejenom pasivně přijímají informace, ale i aktivně řeč používají. Velmi důležité je proto s dítětem rozmlouvat a zároveň se snažit o používání vhodných slovních spojení. Dovoluji si tedy stručné shrnutí: k tomu, aby se dítě naučilo mluvit, potřebuje slyšet komunikaci ostatních lidí v prostředí, ve kterém se pohybuje. Dospělí by si měli uvědomit, že tak jak komunikují mezi sebou navzájem a s dítětem, tak jejich komunikaci přebírá i dítě.

M. Sovák uvádí: „*Řeč se pokládá za obecnou lidskou schopnost užívat výrazových neboli sdělovacích prostředků. Řeč slouží mezilidské komunikaci. Jde tu nejen o vlastní mluvení, ale i o přijímání, tj. o vnímání a zároveň o snahu pochopit to, co říká někdo*

jiný. Jde tedy o vzájemné sdělování, o sdělovací proces. Jeho vyšším stupněm je proces dorozumívací; lidé si totiž mohou sdělovat, aniž by se vzájemně dorozuměli.“ (Sovák, M., 1984, s. 15)

Pod výše uvedenou citací si uvědomuji, jak důležitá je komunikace mezi lidmi. Zároveň neméně podstatné místo v komunikačním procesu má vzájemné naslouchání komunikujících. Člověk může mluvit, vyprávět, ale lidé ho nebudou poslouchat. Třeba nechtějí, protože je to nezajímá nebo vyprávějící mluví příliš dlouho o ničem, o nepodstatném. Důležitá je i gestikulace. Antipatie mezi lidmi může být také činitelem, kdy si lidé nenaslouchají, protože nechtějí. Dochází pak k nedorozuměním, kterým by se dalo předejít.

Ve své diplomové práci se budu opírat především o definice Vygotského, Dolejšiho a Sováka. Sovák ve své citaci navíc poukazuje na to, že verbální schopnosti ovlivňují i rozvoj poznávacích procesů. V předškolním období odpovídají stupni rozvoje poznávacích procesů dítěte. Zejména dospělý v komunikaci s předškolákem musí brát ohled na jeho způsob myšlení, podmínky rodinné výchovy a vliv sociální situace.

V. Lechta definuje schopnost řečové komunikace takto: *„Definujeme ji jako schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách. Tato schopnost je nejen jakousi „hraniční zónou“ mezi člověkem a živočišnou říší, ale i schopností, díky které se lidstvo může snažit o navázání kontaktů s jinými světy.*“ (Lechta, V., 2008, s. 13)

Lechta chce pravděpodobně ve své definici upozornit na to, že mluvení není jenom to, co chce člověk vyjádřit jazykem, to co vysloví, ale k vyslovenému patří ještě gesta, mimika, oční pohled, pohyby rukou, výraz v obličeji. Není tajemstvím, když řeknu, že lidé v cizí zemi bez znalosti cizího jazyka se mnohdy dokážou domluvit posunky rukou. Každopádně alespoň úsměv, stisk rukou, milý pohled je projevem komunikace a kontaktu mezi lidmi i z různých zemí.

„Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství.“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2008, s. 30) Tak jako lidé využívají hudební nástroje k tomu, aby vznikala hudba, tak i v komunikačním procesu je zapotřebí použít nějaký dorozumívací prostředek, nástroj, bez kterého by nebyla možná komunikace. V současné době existuje nespočetné množství komunikačních kanálů od poštovních dopisů, mobilních zpráv až po emaily a facebooky. Avšak nejdůležitějším, nejefektivnějším a nejobvyklejším prostředkem je bezesporu jazyk a řeč.

Autoři pedagogického slovníku vymezují jazykovou (řečovou) dovednost jako: *„Schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely. Základní jazykové dovednosti jsou: receptivní (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním), produktivní (ústní projev, písemný projev).“* (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003, s. 94)

2.1 FYLOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI

Dodnes spolehlivě nevíme, jak lidská řeč vznikla. Můžeme se ale domnívat, že vznikla z potřeby lidí porozumět si a dorozumět se. Z hlediska fylogenetického existuje v historickém vývoji člověka několik důležitých zlomů, které vyvolávaly potřebu rozvoje komunikace a tím i vývoje řeči. Prvním důležitým aspektem bylo pravděpodobně období třetihor, kdy člověk - lidoop opustil koruny stromů, začal se pohybovat a hledat potravu na zemi.

I. Jedlička píše, že *„důležité období ve vývoji nastává asi před 2 miliony lety, ve chvíli, kdy náš prapředek začíná používat první nástroj – jako pomůcku k snadnějšímu hledání potravy, ale i jako zbraň. Nutnost komunikace je dále potencována v období, kdy se člověk sdružuje do tlupy a nepřežívá individuálně. Tato potřeba spadá do období asi před 800 tisíci lety a nutně znamená potřebu interpersonálního sdělování. Již u člověka neandertálského lze z kosterních nálezů usuzovat určitou schopnost artikulace, i když byla v porovnání s dnešním řečovým projevem výrazně artikulačně chudší.“* (Škodová, E., Jedlička, I., 2003, 89)

Použijeme-li příkladu motivované potřeby dítěte dorozumět se se svým okolím, lze usoudit, že i pravěký člověk měl potřebu dorozumět se, a to především při společné práci, při lovu, budování příbytku, obraně apod.

Kutálková popisuje fylogenetický vývoj dorozumívání v několika fázích. „*Jako první vznikly zřejmě zvuky vytvářené hlasem, jimiž tvor vyjadřuje své pocity jako bolest, radost, hlad. To není specialita člověka, své pocity vyjadřují i zvířata, a často velmi zřetelně. Tyto zvukové projevy vznikají i bez přítomnosti někoho dalšího, nejsou mu ještě určeny. Další etapou ve vývoji dorozumívání byly zvuky, které se vytvářely už účelově, se snahou působit na jiné. Třetí nejvyšší fáze a pro člověka charakteristická etapa vývoje dorozumívání je vydávání zvuků za účelem sdělování myšlenek a také schopnost vnímat a pochopit to, co sdělují pomocí zvuků jiní.*“ (Kutálková, D., 1996, s. 36)

Na základě výše analyzované literatury se domnívám, že člověk je tvor společenský a vždy měl potřebu žít ve společnosti druhých lidí. Zcela zákonitě vznikla tak nutnost jednotlivých lidí dorozumívát se mezi sebou při nejrůznějších činnostech. S vývojem lidské společnosti, nárůstem četnosti interpersonálních vztahů, vzrůstajícím objemem vědomostí se vyvíjela i řeč. Schopnost dokonale vyjádřit i pochopit myšlenky často rozhodovala a rozhoduje o osudu jedince i celých národů.

2.2 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI

Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze.

Období křiku

Začíná novorozeneckým křikem, kterým novorozenec ohlašuje svůj příchod na svět. Tento křik je mimovolnou reakcí jeho organismu na změnu dýchání. V prvních šesti týdnech nemusí být projevem nespokojenosti, ale je jenom projevem reflexní činnosti. Křik dítěte je jakousi přípravou pro budoucí rozvoj hlasu při řeči.

Vágnerová píše, že „*dítě preferuje již od narození zvuk lidského hlasu před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem. Na verbální podněty se dovede lépe soustředit, a naučí se je tudíž i lépe diferencovat. Měsíc staré dítě je schopné rozlišovat lidskou řeč od jiných zvuků.*“ (Vágnerová, M., 2000, s. 54)

Je zřejmé, že jedním z předpokladů rozvoje řeči u dítěte je sluchové vnímání a možnost vnímat lidskou řeč. Dítě potřebuje od narození vnímat hlas matky, otce a nejbližších členů rodiny. Kojenec prostřednictvím hlasu matky získává sociální kontakt s prostředím, který je velmi důležitý pro další stimulaci dítěte a pocit bezpečí.

Období žvatlání

Vágnerová se zmiňuje o tom, že „*děti mají vrozenou dispozici začít produkovat zvuky podobné fonémům již od 4. měsíce života. Tato aktivita, nazývaná broukání má na počátku pouze reflexní charakter.*“ (Vágnerová, M. 2000, s. 54) V předškolním věku je schopnost fonematické diferenciaci jedním ze základních předpokladů správného řečového vývoje. Dobře rozvinutý fonematický sluch předpokládá správné rozlišování jednotlivých hlásek v běžné řeči. Analýzou uvedeného předpokládám, že období tzv. broukání představuje fázi, která je potřebná k zvládnutí výslovnosti základních fonémů rodného jazyka.

První slovo

První slovo vědomě vyslovené se znalostí jeho významu je obvykle krátké – jednoslabičné nebo dvouslabičné. Slovo zpočátku zastupuje celou větu. V tomto období je vývoj řeči na úrovni první signální soustavy. Podle Balášové „*začíná toto období kolem 9. – 10. měsíce života dítěte. Dítě nechápe obsah slov, ale reaguje na zvukový obraz. Slovní signál vyvolává hybnou reakci dítěte.*“ (Balášová, J., 2003, s. 10)

Jednotlivá slova postupně přestávají stačit k vyjádření myšlenky a dítě je začíná spojovat v první věty. Obvyklá je zpravidla hranice dvou let dítěte. Rozdíly mezi dětmi jsou veliké, a zatímco některé děti, zejména holčičky, už mluví poměrně zdatně, jiné,

častěji chlapci, se teprve pomalu rozjíždějí. Kolem třetího roku života dítě začíná komunikovat ve 2-3 slovních větách. Dítě se postupně osamostatňuje, což je spojeno s rozvojem komunikace. Dítě, které je schopné vyjádřit svoje přání, se dovede aktivněji prosadit. Získává tím pocit jistoty. Postupně se řeč stává prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, usměrňování sociálních interakcí a zároveň také nástrojem myšlení. Kolem dvou let se řeč a myšlení začínají prolínat, vzájemně se ovlivňují a podmiňují. Zásadním obdobím pro vývoj řeči je období do šesti až sedmi let s tím, že nejprudší tempo je do tří až čtyř let. (Kutálková, D., 1996)

2.2.1 MYŠLENÍ A VÝVOJ ŘEČI

Vztah mezi **myšlením a vývojem řeči** byl zkoumán už ve starověku, významní myslitelé tehdy usilovali o jeho vymezení a analyzování. Není proto zajisté náhodou, že „logos“ znamenalo např. v řečtině nejen „slovo“, ale i „myšlenku“, „rozum“, dokonce i „zákon“. Příčinou je zřejmě skutečnost, kterou nejvystižněji postřehl Lurija (1976) – „slovo je základní jednotkou jazyka i základní buňkou vědomí.“ (Lechta in Lurija, V., 2008, s. 16)

L. S. Vygotský uvádí, že „*křik, žvatlání a dokonce i první slova dítěte jsou zcela zřetelnými etapami ve vývoji řeči, ale etapami předintelektuálními. Samy nemají nic společného s vývojem myšlení. Obecně přijímaný názor považoval dětskou řeč na tomto stupni vývoje především za emocionální formu chování.*“ (Vygotskij, L. S., 2004, s. 61)

L. S. Vygotský podle Hetzerové a Tudorové-Hartové se zmiňuje, že „*již v předintelektuálním stupni vývoje dítěte nacházíme bohatý vývoj sociální funkce řeči. Z toho vyplývá, že složitý a bohatý sociální kontakt dítěte vede k mimořádně časnému vývoji „prostředků komunikace“. Podařilo se zjistit specifické reakce na lidský hlas u dítěte již ve třetím týdnu života (předsociální reakce) a první sociální reakci na lidský hlas ve druhém měsíci. To nejdůležitější však, co víme o vývoji myšlení a řeči u dítěte, spočívá v tom, že v jistém okamžiku odpovídajícím ranému věku (kolem dvou let) se vývojové linie myšlení a řeči, dosud jdoucí odděleně, křížují, vývojově scházejí a způsobují vznik zcela nové formy chování, která je pro člověka tolik charakteristická.*“ (Vygotskij, L. S., 2004, s. 62)

Když se zamyslím nad tvrzením Vygotského a Hetzerové, Tudorové-Hartové jejich teorie spolu korespondují. Oba autoři se shodují v tom, že komunikace s dítětem od matky, otce nebo lidí, kteří o dítě pečují, je prvním prostředkem sociálního a emocionálního styku.

Vzpomínám si na krásné pocity při narození mého syna. Jeho první pláč potom, co mi syna položili do náruče a já ho hladila, mluvila jsem na něho, byl vystřídán zvuky uspokojení. Jsou to ty neopakovatelné, nejšťastnější pocity, které může žena ve svém životě zažít. Žádné jiné příjemné pocity se těmto nemohou vyrovnat. Když matka zvedne plačícího kojence z postýlky do své náruče, chová ho a mluví na něho, dítě se utiší a je spokojené. Jde o reakci na její hlas, který dítě vnímá a pocit bezpečí, který je v tomto období tak důležitý. Když mé malé děti měly problém s usínáním, často jsem jim zpívala ukolébavky. Děti se utišily, poslouchaly a usínaly. Moje vlastní zkušenost mě přesvědčila o tom, že je nesmírně důležité s dítětem od narození komunikovat, protože řeč je prostředkem vzniku první interakce mezi matkou a dítětem. Sociální kontakt, vnímání hlasu matky nepochybně rozvíjí jeho první vydané zvuky. První vědomý úsměv na matku je prostředkem libosti.

Kuric (1986) uvádí, že myšlení batolete se vyznačuje konkrétností. S tím souhlasím, protože přibližně koncem prvního roku dítě jakoby už rozumělo některým konkrétním slovům – umí si přiřadit některé zvuky ke konkrétním jevům. Např. vidí kachničku a přiřadí si zvuk „kač, kač“. Píšu z vlastních zkušeností, které jsem získala při výchově svých dětí. Dítě se takto pravděpodobně snaží o svůj vlastní řečový projev.

Ve 2. a 3. roce dítěte dochází k poznání, že mezi předměty existuje spojení i tehdy, jestliže nejsou viditelné. Piaget a Inhelderová (1970) hovoří v této souvislosti o sémiotické funkci, která spočívá ve schopnosti představovat si něco. Do této funkce patří řeč, obrazná představa, symbolické gesto. Podle Piageta a Inhelderové (1970) se tato funkce objevuje už kolem 1,5. - 2. roku života a je základem pro vývoj pozdějšího jednání. Za povšimnutí v této souvislosti stojí, že Vygotského učení o přechodu na „verbální myšlení“ a „intelektuální řeč“ v období okolo 2. roku života a Piagetova teze o ukončení vývoje senzomotorické inteligence a nástupu etapy

symbolického a předpojmového myšlení ve věku 1,5. – 2. roky se tu – navzdory různým metodologickým východiskům obou badatelů – setkávají. (Lechta, V., 2008, 18)

Piaget tvrdí, že základní zvláštností dětského myšlení je jeho egocentrismus. Nespornou a obrovskou zásluhu má v tom, že pečlivě rozlišil a popsal egocentrickou dětskou řeč. Egocentrická řeč dítěte je autorem popsána jako vedlejší produkt dětské aktivity. Je to řeč pro sebe, prostřednictvím, které se dítě uspokojí. (Vygotskij, J., S., 1970)

Toto období je obdobím, kdy dítě navenek vyjadřuje své vlastní pocity a prožitky. Jedná na základě subjektivity. Pro Piageta je to přechodná forma od vnější řeči k vnitřní řeči, od sociální řeči k řeči individuální. Egocentrická řeč se ztrácí na prahu školního věku.

L. S. Vygotský uvádí, jak popsal tuto etapu v psychickém vývoji dítěte W. Stern. Ukázal, jak se u dítěte „*probouzí temné vědomí významu jazyka a vůle k jeho osvojení. Dítě v té době, jak říká Stern, provádí největší objev svého života. Objevuje skutečnost, že každá věc má své jméno.*“ (Vygotskij, L., S., 2004, s. 62)

Jde pravděpodobně o zlomový okamžik, kdy se řeč stává intelektuální a myšlení nabývá charakteru řeči. Od tohoto období dítě začíná rozšiřovat svou slovní zásobu. Z pasivní slovní zásoby se stává zásoba aktivní. Dítě samo má potřebu znát slovo, předměty se snaží pojmenovat a zároveň to chce rodičům sdělovat. Začíná období otázek. Dítě vidí předmět a začíná se ptát: „Co to je?“, „Jak se to jmenuje?“ Začíná vlastně odhalovat to, že každé slovo má určitý symbol. Mluvíme o symbolické funkci řeči.

L. S. Vygotský stručně formuluje závěry:

1. „*V ontogenetickém vývoji myšlení a řeči nacházíme odlišné kořeny obou procesů.*“
2. „*Ve vývoji dětské řeči můžeme zcela nepopíratelně „konstatovat předintelektuální stadium“ stejně jako ve vývoji myšlení „předřečové stadium“.*

3. *„Do jistého okamžiku ten i onen vývoj postupuje po odlišných liniích, zcela nezávisle na sobě.“*
 4. *„V jistém bodě se obě linie protnou a myšlení se potom stává verbálním a řeč se stává intelektuální.“*
 5. *„Proto, aby bylo možno „vynalézt“ řeč, je třeba myslet“*
- (Vygotskij, L., S., 1970, s. 107)

Podle Kurice nastává přelom ve vývoji myšlení a řeči ve 3. roce života. Dítě začíná chápat znaky, přičemž schopnost používat znaky vzniká v praktické činnosti, dítě si postupně osvojuje názvy předmětů, s nimiž se dostává do styku, slova (znaky) nahrazují reálné předměty. V předškolním věku, po 3. roce života, se senzomotorické myšlení nahrazuje konkrétním, názorným myšlením. Je těsně spojené s činností, kterou dítě vykonává. Hovoříme o synpraktickém myšlení. Mezi 4. - 5. rokem vývoj myšlení ovlivňují řečové projevy, kdy dítě začíná uspořádávat pojmy do pojmových kategorií (např. slon a pes jsou zvířata). Kolem 4. roku života dítěte hovoříme o procesu intelektualizace řeči (Vygotského teze o verbalizaci myšlení a intelektualizaci řeči nebo Piagetovo tvrzení, že kolem 4. roku se dítě dostává z úrovně předpojmové na vyšší úroveň názorového myšlení).

Dítě v předškolním věku je velmi bystré, všímá si a přemýšlí o jevech a předmětech, které ho obklopují z nejbližšího okolí. Umí pojmenovat např. nábytek, části těla, oděvu, běžné přírodní jevy, předměty denní potřeby, názvy potravin. Všechny získané vědomosti, dovednosti, poznatky a rozsah myšlení, přímo závisí na možnostech dítěte a jeho každodenních zkušenostech. Ve věku tří až čtyř let, dítě ještě nedovede myšlením zpracovat něco, k čemu nemá dostatek smyslových vjemů. Dítě před počátkem vstupu do školy začíná chápat podstatné znaky předmětů a jevů. Tvoří speciální pojmy (např. auto a letadlo = dopravní prostředky). Základním však zůstává konkrétní myšlení a abstraktní myšlení ho jen částečně doplňuje. Ve 4. – 5. roce se objevují první elementární induktivní soudy a před vstupem do školy i deduktivní soudy. Dítě se stává samostatnějším, lépe manipuluje s předměty. Rozsah jeho myšlení je odrazem získaných nových poznatků.

Američan Bloom dospěl k závěru, že kolem 8. roku života se inteligence rozvine až na 80 % celkové úrovně. Aktuální je zejména rozvoj řečových schopností, poznávacích zájmů a percepční schopnosti. (Lechta, V., 2008)

V předškolním období se velmi intenzivně rozvíjí myšlení. Myšlení se vyvíjí u dítěte dříve než řeč. Dětem nedělá problém provést rozumový úkon úspěšně, ale nedovedou jej slovně vyjádřit. Je to stádium, v němž jakoby řeč zaostávala za myšlením. V takové situaci vznikají originální pojmenování. V druhé polovině předškolního věku, zejména u pětiletých až šestiletých dětí, nastává odlišná situace. Slovní zásoba se rychle obohacuje a přibývá dětských výroků. Během tří let dosáhne dítě významných pokroků ve všech formách myšlení. V předškolním období se ustavičně zdokonaluje a vyvíjí práce mozkové kůry i všech poznávacích procesů, které umožňují dítěti zvýšení úrovně myšlení, zkvalitňování vnímání, zlepšování paměti, fantazie, a prohlubování procesů analýzy, syntézy, srovnávání, zobecňování. Řeč a myšlení se navzájem ovlivňují a navazují na sebe.

Mohu stručně shrnout: **Vývoj řeči značně zrychluje vývoj myšlení, schopnost myslet zase výrazně ovlivní rozvoj dalších schopností.**

2.2.2 MOTORIKA A VÝVOJ ŘEČI

Motorika úzce souvisí s rozvojem řeči. Tuto spojitost lze sledovat např. u dětí s opožděným vývojem řeči nebo s narušenou komunikační schopností. U těchto dětí se často projevuje nedostatečná motorická dovednost. (Lechta, V., 2008)

Základy motoriky mluvních orgánů byly pozorovány už v těhotenství. Příhoda uvádí zjištění, podle kterých už plod v 5. měsíci vyšpuluje rty, mrká očními víčky a započíná expirační pohyby. (Příhoda, V., 1963)

Také různé aktivity novorozence a kojence, jako je např. sání, dumlání, žvýkání, broukání, žvatlání představují trénink motoriky mluvních orgánů, který je důležitý při vývoji řeči.

Vývoj motoriky je nejbouřlivější v prvních letech života dítěte. Už asi ve třech měsících reaguje zdravý kojenec otáčením hlavy na rodiče, kteří na něho promlouvají. Z hlediska rozvoje řeči je velmi důležité období vyžívání hrubé motoriky, zejména plazení, lezení, sezení a chůze. Mluvní aparát se dostává do svislé polohy, která mu umožňuje provádět diferencovanější pohyby, potřebné při polykání stravy a při artikulaci. Svorkou mezi motorikou a řečí je rytmus. Lechta se zmiňuje, že *„dítě má radost z rytmických pohybů, (dělá je buď vstoje, celým tělem, nebo rytmickými pohyby rukou), které doprovází rytmické žvatlání.“* (Lechta in Becker, 2008, s. 20). Tento motorický vývoj je velmi důležitý **pro rozvoj artikulace**.

V období kolem jednoho roku začíná dítě chodit. Samostatná chůze mu umožňuje prozkoumávat dosud neznámé okolí, osahávat, prohlížet si a manipulovat s předměty. Rozvíjí se tím jemná motorika rukou, která má zprostředkovaný vliv na rozvoj řeči, zejména na prudký rozvoj slovní zásoby. Uchopování věcí má velký vývojový význam. Dítě poznává tvary, váhu předmětů, jejich povrch. První samostatné zacházení s věcmi znamená cvičení motoriky, smyslů, poznávání a myšlení.

Z kapitoly *„Myšlení a vývoj řeči“* jsem zjistila, že *„myšlení a řeč se navzájem ovlivňují a navazují na sebe“*, teď mohu konstatovat, že motorický vývoj, myšlení a řeč dítěte probíhají ve vzájemné kontinuitě; přičemž jeden proces ovlivňuje druhý, druhý ovlivňuje třetí a vzájemná propojenost procesů rozvíjí je navzájem.

Na propojenost mezi hybnou a řečovou motorikou poukázali ve svých výzkumech i někteří badatelé. *„Nácvik chůze může dočasně zabrzdit osvojování řeči. Získané řečové dovednosti zase zpětně příznivě působí na vývoj motoriky, protože ji prostřednictvím chápání instrukcí, vlastního verbálně-kognitivního plánování a kontroly pohybů a pohybových vzorců pomáhají organizovat.“* (Lechta in Bot, Suhrweier, 2008, s. 21)

Z teorie Suhrweiera vyplývá, že i když vývoj chůze dočasně zabrzdí rozvoj řeči, naopak předtím získané řečové schopnosti rozvíjí samostatný pohyb. S touto teorií koresponduje i teorie Bota, v které si autor uvědomuje, že schopnost chodit umožňuje

dítěti prohlížet si různé předměty ze všech stran a manipulovat s nimi. Tímto dochází zároveň nejen k rozvoji jemné motoriky, ale i k rozvoji zrakového vnímání.

„Úroveň rozvoje řeči obvykle koreluje se stupněm rozvoje jemné motoriky rukou. Když je tedy vývoj jemné motoriky přiměřený věku, obvykle i vývoj řeči probíhá v rámci normy.“ (Lechta in Bot, 2008, s. 21)

Rozvoj jemné motoriky probíhá u dětí předškolního věku s návazností na rozvoj osifikace (přeměna chrupavky v kost) ruky. Je to doba, kdy si dítě rádo hraje a tvoří z různých materiálů, jako jsou: plastelína, knoflíky, kostky, puzzle, kamínky, látka, korálky. (Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Rozvoj jemné motoriky je důležitý pro rozvoj kresby. Ve třech letech dokáže dítě napodobit kruh a kolmé čáry, ve čtyřech letech křížek, v pěti letech čtverec a v šesti trojúhelník. Ve vývoji kresby lidské postavy dítě dokáže ve třech letech nakreslit hlavonožce, kolem čtvrtého roku má postava tělo a končetiny, kolem pátého roku zvládá postavu s podstatnými detaily, kolem šestého roku má postava detaily, prsty na rukách, oblečení. Běžně dítě předškolního věku začíná mluvit mezi druhým až třetím rokem. Když přicházejí, zpravidla, ve třech letech děti do mateřské školy jsou ve slovní zásobě a jejich správné artikulaci značné rozdíly. Některým dětem ještě skoro není rozumět, jiné děti mluví skoro v souvětích. Lechta píše, že *„mluvidla dítěte splňují všechny předpoklady pro artikulovanou řeč až ve dvou-třech letech.“* (Lechta in Damborská, 1982, s. 21)

Samozřejmě, že musíme respektovat určitý individuální proces zrání orgánů, ale souhra ústní dutiny, rtů, jazyka a patra vyžaduje určitou míru učení a procvičování. Procvičování u dítěte probíhá přirozenou cestou formou vlastní komunikace, ale procvičovat ji mohou i záměrně vychovatelé dítěte. V první části výzkumu diplomové práce budu zjišťovat, jakým způsobem učitelky mateřských škol rozvíjí komunikativní dovednosti dětí.

Lechta píše, že „*řečová motorika závisí na procesech orgánového mozkového dozrávání, řečového vzoru, výchovných vlivech, ale i na individuální schopnosti mluvních pohybů a řízení procesu artikulace*“. (Lechta in Suhrweier, 1982, s. 21)

V úvahu je přitom třeba brát i proces výměny dentice mezi pátým až šestým rokem dítěte, který často znemožňuje správnou výslovnost sykavek. Podle Sováka vývojové nesprávnosti vnější zvukové stránky řeči (pokud nejde o patologické vlivy) se pokládají za fyziologický jev zhruba do 7. roku života. Dokud se totiž nezafixují podmíněné reflexní mluvní spoje, je možná spontánní úprava fyziologických nesprávností. (Lechta in Sovák, 1982)

2.2.3 ZRAK A VÝVOJ ŘEČI

Pro vývoj řeči a komunikačních schopností nemohu podceňovat význam **zrakového vnímání**. Běžně se udává, že člověk získává zrakem 70 - 80 % informací. Velmi důležitý je význam zraku při osvojování grafické formy řeči (čtení, psaní).

První náznaky mezilidské komunikace jsou založeny na zrakovém kontaktu, kdy kojenec okolo 2. - 3. měsíce reaguje úsměvem na promlouvající matku.

Lechta uvádí, že: „*význam zraku, zrakového vnímání pro vývoj řeči lze vidět minimálně ve dvou dimenzích:*

- *zrakové podněty jako takové provokují dítě k vokalizaci, později k žvatlání a řečovým projevům; např. Zuckrigl (1972) píše, že pro vidoucího kojence je stimulem k vokalizaci už i to, jakmile vidí světlé plochy; později když dítě spatří matku, hračku apod., téměř automaticky reaguje hlasem;*
- *odezírání pohybů mluvidel, respektive mimických pohybů od dospělých přispívá k osvojení si artikulace a neverbální komunikace. (Lechta, V., 1982, s. 22)*

V této souvislosti je mimořádně důležité zjištění Langmeiera a Krejčířové, kteří ve své publikaci píšou, že „*novorozenec nejen vnímá a při vyhledávání zajímavých vjemů je sám aktivní, ale zrakové informace si i pamatuje a dále je zpracovává.*“

(Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 34)

Obě citace nám společně vyjadřují sociální reakci dítěte na zrakový podnět, který příznivě ovlivňuje vývoj řeči, tak i rozvoj motoriky.

Z hlediska rozvoje řeči je pozoruhodné zjištění Przetacznikové a Spionekové uvádí Lechta, které tvrdí, že „*první slova dítěte jsou nerozlučně spojena s jeho zrakovými vjemy. Na začátku se slova spojují s předmětem, a to právě s jeho zrakovým obrazem, později s představami vjemu.*“ (Lechta, V., 2008, s. 23)

Příhoda uvádí výzkumná šetření, která potvrzují, že u nevidomých dětí se napodobování zvuků objevuje později než u dětí vidoucích. (Příhoda, V., 1963)

Se zjištěním obou autorů se nedá než souhlasit. Zrak má nepochybně důležité místo při vývoji řeči. Dítě má příležitost pomocí zraku pozorovat pohyby úst při vyslovování, mimiku, gestikulaci a zdokonalovat si tím svůj vlastní mluvený projev. Samozřejmě, kdyby učitelka v mateřské škole nebo rodiče mluvili zbrkle, nekultivovaně, šišlavě, napodobovaly by i děti tento mluvní vzor. Tady se zase obracím na myšlenku J. A. Komenského z 1. kapitoly, kde tento pedagog, zdůrazňuje správnost mluvního vzoru vychovatelů.

2.2.4 SLUCH A VÝVOJ ŘEČI

Nezastupitelné místo má pro řečový vývoj i **sluch**. Bez existence sluchu se nemůže spontánním způsobem rozvinout zvuková, mluvená řeč. Podle Příhody byly zaznamenány reakce – trnutí – na silné sluchové podněty už v nitroděložním životě. (Příhoda, 1963)

Vývoj sluchového vnímání, podobně jako vývoj ostatních schopností, jež souvisí s ontogenezí řeči, postupuje velmi rychle. Příhoda uvádí, že už ve dvou měsících poznává dítě matčin hlas. V období okolo 4. - 6. měsíce dítě začíná postupně rozlišovat i zabarvení hlasu (zejména matky). Ještě okolo 7. měsíce však dítě reaguje na zvuky lidské řeči jen jako na zvukové signály. (Příhoda, 1963)

Pro osvojování řeči svého prostředí je důležitá schopnost aktivního záměrného poslouchání. Podle Příhody se tato schopnost rozvíjí okolo prvního půlroku života. Zároveň tvrdí, že pravděpodobně dítě poměrně dlouho nevnímá svůj vlastní hlas. (Příhoda, 1963)

Sluch má při řečovém vývoji mimořádně důležitou úlohu v období napodobujícího žvatlání – asi po 6. – 8. měsíci života. Vlivem vědomé sluchové kontroly při napodobování zvuků ze svého jazykového prostředí se z rozmanitého spektra nejrůznějších zvuků, které zatím dítě produkovalo, začínají vyčleňovat hlásky mateřského jazyka a dítě postupně přestává produkovat zvuky, jež ve svém jazykovém prostředí neslyší. V Sovákově pojetí jde o utváření sekundárního artikulačního proprioceptivně-akustického okruhu. (Lechta in Sovák, 1982, s. 26)

V období napodobování se začíná rozvíjet i schopnost fonematické diferenciacce. Lechta in Ohnesorg uvádí, že „*jakmile dítě začíná rozumět svému okolí, vnímá zvukové prvky mnohem citlivěji než v pozdějším věku: slyší řeč fonematicky velmi přesně. S rostoucí intelektualizací řeči však získává převahu význam slov nad jejich zvukovou stránkou.*“ (Lechta in Ohnesorg, 1982, s. 27)

Sluchové vnímání se rozvíjí po celý předškolní věk. Kolem třetího roku dítě rozlišuje slova ve větě a dělí dvojslabičná slova na slabiky. Před nástupem do školy by mělo poznávat první hlásku ve slově a rozlišovat, zda jsou slova stejná, či ne. Pokud tyto úkoly nezvládá, setkává se na základní škole s obtížemi. (Zelinková, O., 2008)

Sluchové rozlišování je v úzkém vztahu s výslovností, protože dítě pro správnou výslovnost potřebuje rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. Vývoj výslovnosti se řídí cestou nejmenší námahy (tedy od hlásek artikulačně nejlehčích, jako např. P, B, M, T, D, N, až po hlásky artikulačně nejobtížnější, jako R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č).

Bednářová, Šmardová píše, že „*do pěti let považujeme dyslálii (nesprávnou výslovnost) za fyziologickou (tedy za normální), od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou*

(širší normu), po sedmém roce je již málo pravděpodobné, že se výslovnost upraví spontánně.“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2008, s. 29)

S tímto názorem se shoduje i Matějček, který uvádí, že *„dítě nejdříve diferencuje velmi odlišné zvuky mateřského jazyka, potom čím dál tím podobnější zvuky, až se nakonec naučí sluchem diferencovat všechny zvuky mateřského jazyka. Normou pro dosažení tohoto stadia je podle něho šest a půl roku, krajní hranice 7-8 let.*“ (Lechta in Matějček, 2008, s. 27)

Určitě souhlasím s názory autorů. Ideální je, když dítě vstupem do školy zvládá správnou výslovnost všech hlásek. Dle mého názoru, pokud dítě v posledním roce před zahájením nástupu do základní školy má potíže s nesprávnou výslovností, je vhodné objednat dítě k logopedickému vyšetření. Logoped posoudí, zda se jedná o fyziologickou patlavost nebo prodlouženou a stanoví další vhodný postup k odstranění nesprávné výslovnosti. Zde je nutná při nápravě řeči spolupráce rodičů s logopedem. O průběhu individuální logopedické péče a postupech provádění logopedických cvičení informuje průběžně rodiče a spolupracuje s nimi. V zájmu dítěte a v zájmu dosažení odpovídající nápravy je potřebná aktivní spolupráce rodičů, zejména, i pokud byla zjištěna u dítěte sluchová vada.

2.2.5 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ A VÝVOJ ŘEČI

Při ontogenezi řeči mají důležitou úlohu nejen endogenní faktory, ale současně i exogenní vlivy. K vnějším faktorům ovlivňujícím řeč patří **sociální prostředí**. Vlivy prostředí se lomí přes vnitřní podmínky. V raném věku má v rozvoji řeči hlavní úlohu rodina.

V této souvislosti uvedu názor Lechty, že *„dítě si neosvojuje jazyk jako systém, ale jako sociální kód dorozumívání. Proto se do jazyka dítěte promítá celý sociokulturní charakter prostředí, v němž vyrůstá.*“ (Lechta in Kala, Benešová, 2008) Tato teorie koresponduje s teorií Vygotského z 2. kapitoly, kde píše, že *„řeč je prostředkem sociálního styku.*“ (Vygotskij, L., 1970, s. 44)

S tím souvisí i teorie, která píše, že dítě se učí nápodobou. Vliv na vývoj řeči mohou mít různé vlivy sociálního prostředí (např. vzdělání rodičů, povolání, celková rodinná atmosféra). Na vývoj řeči působí v širším smyslu výchovné vlivy jako takové a v užším smyslu cílené, verbální, komunikačním směrem zaměřené vlivy, specificky ovlivňující řeč. Ve výzkumné části diplomové práce se budu zabývat jakým způsobem rodiče a učitelky cíleně rozvíjejí komunikační dovednosti dětí předškolního věku.

Jistý vývoj v této oblasti probíhá už v prenatálním období. Těhotenství matky probíhá jako určitá sociální interakce mezi matkou a dítětem. Langmeier a Krejčířová píšou, že *„už v tomto období člověk začíná získávat schopnost sociální interakce: na spontánní pohyby plodu matka emocionálně reaguje a její emoce zpětně ovlivňují dítě vytvářením vzorců specifických podnětových situací. Tedy už před narozením se vytváří určitý dialog mezi matkou a dítětem, který se po narození rozvine do smysluplné neverbální komunikace.“* (Lechta in Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 28)

Období těhotenství lze chápat jako aktivní konverzaci mezi matkou a dítětem, která probíhá přinejmenším na sociální a emocionální úrovni. Po narození matka dále s dítětem komunikuje při různých činnostech, jako je přebalování, kojení, chování. Dítě velmi brzy vnímá atmosféru a vztahy lidí okolo sebe. Citový vztah k mamince je nejčastější důvod první komunikace – potřeba reagovat na nejbližší osobu, příjemné pocity s ní spojené a tedy první slůvko „máma“. Podle mého názoru je tato sociální interakce mezi matkou a dítětem, kdy jsou zapojeny smysly – zrak, sluch, hmat, čich, chuť, velmi důležitá pro vývoj řeči.

Podle Damborské dochází již v prvním roce života dítěte k frustraci, jestliže dětské úsilí o navázání kontaktu není odměněno pozorností. (Lechta in Damborská, 2008)

Pokud dítěti láskyplné prostředí chybí, může to negativně ovlivnit i vývoj řeči. Řeč může být opožděná, mohou se objevovat častěji vady řeči, v pozdějším věku i koktavost, omezená slovní zásoba a nerozvinuté abstraktní myšlení. Dovoluji si tady navázat na 2. Kapitolu – *Řeč a její funkce v procesu dorozumívání*, kde se již zmiňuji

o tom, jak důležité je pro rozvoj řeči u dítěte prostředí, ve kterém se pohybuje a získává první řečový vzor ze strany sociálního prostředí. Tyto komunikační vlivy spontánně působí na vývoj řeči jak v předverbální fázi, tak i ve fázi verbální. Určitý vliv v sociálním prostředí má i neverbální komunikace, zejména mimika, gestikulace, emocionální reakce.

Je tedy zřejmé, že vývoj řeči pozitivním směrem stimuluje tzv. řečové prostředí, které poskytuje správný mluvní vzor. Mělo by to být prostředí, v němž se hovoří spisovným jazykem (rodinné prostředí, jesle, mateřská škola, základní škola). Tady se znovu opírám o tezi J. A. Komenského a jeho pokračovatele F. Fröbela (Srogoň, T. a kol.; 1986), kteří zdůrazňovali důležitost správného mluvního vzoru rodičů a vychovatelů. V opačném případě, pokud dítěti v předškolním věku není poskytován správný mluvní vzor (např. matka nebo učitelka mateřské školy má chybnou výslovnost), podílí se přímo na vzniku nebo fixování dyslalie. Toto tvrzení bude předmětem zkoumání v praktické části diplomové práce.

Tuto část ukončím známým příslovím: „*Mluví tak, jak mu zobák narostl.*“ Myslím, že mohu tímto příslovím napovědět, co naši předkové shrnuli do jeho krátkého obsahu. Dítě ve svém vývoji přebírá se zřetelem na své biologické podmínky i vlivy sociálního prostředí. Mluvní vzor rodičů, učitelky mateřské školy napodobuje dítě předškolního věku a zanechává stopy na jeho řečovém projevu na celý život.

3 ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI DÍTĚTE PŘED VSTUPEM DO ŠKOLY

Významným znakem školní zralosti je **úroveň verbálních dovedností**. Projevuje se to rozvojem komunikačních kompetencí – dítě dovede vyjádřit, co chce druhému sdělit, dovede svá sdělení do určité míry přizpůsobit předpokládané úrovni posluchače. Děti se učí tím, že napodobují verbální projev dospělých. Nápodoba řeči má selektivní charakter – děti nenapodobují vše, co slyší, zapamatují si pouze určitou část sdělení. Zralé dítě má dostatečnou slovní zásobu (rozsah aktivní slovní zásoby podle Wágnerové cca 3 – 4 tisíce slov), je schopno komunikovat ve větách a jednoduchých souvětích, nepoužívá agramatismy, zlepšuje se artikulace, dítě poznává rozdíl mezi dialektem a spisovnou řečí. Dítě by mělo dokázat vysvětlit, na co používáme některé předměty běžné potřeby, reprodukovat kratší příběh. Před nástupem do školy by měla být na ústupu fyziologická patlavost, případně přetrvává ještě sigmatismus a rotacismus. Dítě má být schopno komunikovat o běžných věcech ze svého života, tj. rodině, okolním prostředí, věcech, zážitcích apod.

Jedním z nejdůležitějších znaků vyzrálosti dítěte jsou však změny motoriky, které souvisejí s vyzráváním centrální nervové soustavy. Pohyby, které dosud byly neefektivní, nadbytečné a nekoordinované, se stávají účelnějšími, usměrněnými, koordinovanějšími. Tato efektivnost se projevuje zejména v jemné motorice a grafomotorice. Zralé dítě je schopno provádět drobnější, přesněji diferencované pohyby a zlepšuje se také jeho vizuomotorika, což je předpokladem pro kreslení a výuku psaní. U zralého dítěte se také zrychluje psychomotorické tempo. Motorika artikulačních orgánů ovlivňuje výslovnost dítěte, a tím i řeč, čtení a psaní.

Schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové) označujeme jako sluchové vnímání, které bezprostředně souvisí s vlastním rozvojem řeči.

„Sluchová diferenciacie řeči se rozvíjí postupně, až když je ukončena základní schopnost používat řeč spolu s jejími gramatickými strukturami“.

(Pokorná, V., 2001, s. 180)

Jednotlivá slova ve větě začíná dítě rozlišovat mezi čtvrtým a pátým rokem, jednotlivé hlásky ve slově vnímá kolem pátého roku. Nejprve děti rozlišují počáteční hlásku ve slově, později dovedou určit hlásku na konci slova. Nejobtížnější úkol sluchové diferenciacie je určit hlásku uprostřed slova. Vnímání délky samohlásek a rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek patří mezi dovednosti, které dítě zvládá v šestém a sedmém roce svého života. Většina šestiletých dětí dovede bez problémů rozlišovat fonémy – zvuky mluvené řeči. Schopnost sluchové diferenciacie dozrává v průměru v 6,5 letech. Schopnost sluchové analýzy a syntézy se ve větší míře rozvíjí až ve škole.

„Předpoklad k této činnosti je dán zralostí a dosažením určité úrovně poznávací strategie, schopností systematického vnímání řečového projevu, který je třeba zachytit v jeho posloupnosti“. (Vágnerová, M., 2000, s. 139) Závisí také na kvalitě pozornosti.

Vnímání řeči je u většiny dětí (i leváků) lokalizováno v levé mozkové hemisféře, vnímání jednotlivých hlásek zajišťuje pravá mozková hemisféra. Po nástupu do školy musí dítě využívat a koordinovat činnost obou hemisfér, což závisí na rovnoměrnosti jejich zrání.

U chlapců probíhá celkové zrání pomaleji, ale dochází častěji k dřívější funkční diferenciaci pravé hemisféry (ta zajišťuje vnímání prostoru, obrázků, přírodních zvuků a motorickou činnost). Pro chlapce je proto obtížnější dosáhnout potřebné souhry obou hemisfér, v počáteční školní výuce mají větší potíže. (Matějček, Z., 1995) Výzkumy dokazují, že děti (obzvlášť chlapci) narozené v letních měsících jsou často ohroženy neúspěchem během začátku školní docházky.

Velmi důležitým ukazatelem vývoje dítěte je **kresba**. Vzhledem k tomu, že kresebný projev dítěte odráží nejen jeho biologický, ale i psychický vývoj, má kresba nezastupitelnou diagnostickou hodnotu (příloha č. 6, Jiráskův **Orientační grafický test**

školní zralosti). Kresba školně zralého dítěte obsahuje stále více detailů, což je patrné zejména na kresbě lidské postavy a dítě je také schopno obkreslit jednodušší předlohu. Obě tyto dovednosti jsou součástí výše zmíněného Jiráskova testu.

Kresba šestiletého dítěte je ukazatelem grafomotorických schopností, vizuomotorické koordinace, vývojem percepce, ale i citového vnímání světa kolem sebe.

Valentová uvádí že, „rozvoj řeči úzce souvisí s kvalitou výuky mateřského jazyka a možnosti dítěte aktivně komunikovat. Nedostatky v řečovém projevu (malá slovní zásoba, patlavost, nedostatečná znalost vyučovacího jazyka) komplikují adaptaci na školu i budoucí školní úspěšnost dítěte. Mnohé rodiny nemohou dětem poskytnout kvalitnější jazykový model (rodiny s nižším sociokulturním statutem, odlišných etnik aj.); o to závažnější je potřeba jazykové stimulace v počátečních třídách školy.“ (Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 225)

Myslím si, že je potřeba zajistit rozvoj komunikativních dovedností již v předškolním věku, zejména v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Zvláštní pozornost vyžadují děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Působení rodiny není vždy nejpříznivější (chudá slovní zásoba, používání holých vět, nepřiměřená intonace, vulgarizmy). Vývoj řeči ovlivňuje do jisté míry dědičnost, ale největší vliv na správný vývoj výslovnosti u zdravých dětí má vliv prostředí, to znamená správný řečový vzor, citlivý výchovný přístup a dostatek podnětů. Učitelky mateřských škol působí na rozvíjení řeči, slovní zásoby, poskytují správný mluvní vzor, zdokonalují gramatickou správnost dětské řeči, měly by děti učit mluvit v rozvitých větách, povídat si nad obrázky.

Další otázkou je skutečnost, že v běžných mateřských školách učitelky nemají odstraňovat vady řeči. Mohou však zjistit, že někde něco není v pořádku, že dítě mluví nějak jinak, a taktně to sdělit rodičům. To je jejich nepostradatelný úkol – upozornit rodiče, že se něco děje, a vysvětlit jim, že teď je ten pravý čas, aby vyhledali odborníka. Ale nepomůžete nikomu, kdo pomoc nechce a nemá zájem. Jak rodiče s informací naloží, to už je jejich věc a jejich zodpovědnost.

Na pracovních poradách inspektorky České školní inspekce pro předškolní vzdělávání upozorňují na zhoršující se situaci v komunikativních dovednostech dětí a žádají ministerstvo školství o pomoc řešit tento narůstající problém. Možností, jak zlepšit péči o dětskou řeč, je povinné zřízení logopedické třídy ve větších mateřských školách.

„Vzdělání úzce souvisí s komunikací – vždyť jedině skrze komunikaci s druhými lidmi se člověk svého vzdělání dopracovává a druhým jej umožňuje. V tomto smyslu je vzdělání integrujícím činitelem lidské pospolitosti.“ (Helus, Z., 2004, s. 188)

3.1 VADY ŘEČI

Kromě výše zmíněných příčin mohou ovlivnit vývoj a vytvoření správné řeči ještě tyto příčiny:

1. vady sluchu či zraku
2. duševní nemoc
3. lateralita (pravák nebo levák)
4. mentální postižení
5. neurologické onemocnění
6. funkční nebo orgánové změny v oblastech důležitých pro řeč
7. tělesné postižení (rozštěpy)
8. Dyslalie (patlavost)
9. Balbuties (kóktavost)

Dyslalie neboli patlavost je nejčastější vývojová porucha řeči. Jedná se o nesprávnou či vadnou výslovnost některých hlásek s tím, že ostatní jsou vyslovovány správně. Pokud přetrvává špatná výslovnost i po období uzavření řečových center, přibližně v 7 letech, jedná se o výslovnost vadnou, tedy už ne o vývojovou poruchu. Příčinou patlavosti může být nesprávný mluvní vzor z rodiny, dědičnost, vada sluchu, zraku, citová deprivace, poruchy centrálního nervového systému, vady mluvidel, mentální postižení, výměna chrupu, nesprávný přístup k vývoji dítěte v rodině.

Patlavost se projevuje třemi způsoby – dítě hlásku buď vynechává (pere – pee), nebo zaměňuje za jinou (pere – peue), nebo ji tvoří na špatném artikulačním místě a zvuk tak není v normě s naším mateřským jazykem (pere – tzv. rotacismus, kdy hláska r je tvořena v hrdle – hrdelní r). Patlavost je potřeba odstranit za odborného vedení logopeda nejlépe do začátku školní docházky. Pokud dítě navštěvuje logopeda, je třeba provádět denně doporučená cvičení, protože pouze tak se může utvářet návyk správné výslovnosti. Na zafixování správné výslovnosti hlásek se musí podílet především rodiče, popř. i škola, jinak se její důsledky promítají do čtení a psaní a zároveň mohou působit dítěti problémy v začlenění do kolektivu. Dítě se stydí mluvit a nechce mluvit, to se pak odráží na výsledcích učení.

Balbuties (koktavost) je porucha plynulosti řeči a patří asi k nejtěžším postižením řeči. Má totiž výrazný vliv na psychiku postiženého. Projevuje se při dýchání, tvorbě hlasu i výslovnosti, řeč je často monotónní. Dítě buď opakuje první slabiku ve slově, nebo jeho mluvní výkon doprovází napětí mluvidel. Příčin vzniku této poruchy je mnoho, např. překonání traumatu, neuróza. Ošetření je výhradně záležitostí odborníka. Choulostivým obdobím pro vznik této poruchy je období kolem třetího a sedmého roku dítěte. Dítě s touto poruchou řeči nesmí být vystavováno stresovým situacím, které by poruchu ještě zhoršovaly.

Mutismus je ztráta schopnosti mluvit většinou na neurotickém nebo psychotickém podkladě. Pokud se vztahuje na určitou situaci nebo osobu (třída, paní učitelka), jde o elektivní mutismus, který je zpravidla vázán na dětský věk. Terapie vyžaduje práci psychiatra, neurologa, psychologa, foniatra a logopeda. Prevence se týká především učitelek mateřských škol, elementaristek a rodičů. Je třeba vytvářet příznivou atmosféru, nestrašit děti školou a vylučovat stresové situace. (Zelinková, O., 2008)

Aby se včas vývojové poruchy či další postižení nebo nemoci objevily, jsou nutné preventivní lékařské prohlídky, na které zve matku s dítětem pediatr. Pokud dítě nemluví, nebo je jeho řeč výrazně opožděna oproti běžnému vývoji, je potřeba odborné vyšetření. Další, kdo může upozornit rodiče na vady, je učitelka mateřské školy. Možným řešením je i vyšetření dítěte v Pedagogicko-psychologické poradně.

3.2 VÝCHOVA ŘEČI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Výchovou řeči v předškolním věku se zabývá **logopedie** (logos – řeč, slovo, paideia – výchova). (Sovák, M., 1984) Sovák píše, že „*výchova v logopedii znamená rozvíjet schopnost řeči po stránce obsahové i po stránce zevní, tj. zvukové. Zároveň se předchází tomu, aby vady nebo poruchy řeči vznikaly, pak se speciálně výchovnými prostředky překonávají tak, aby se umožnila mezilidská komunikace.*“ (Sovák, M., 1984, s. 15)

Předmětem logopedie je jedinec s narušenou komunikační schopností. Tento obor speciální pedagogiky se zabývá reedukací narušené komunikační schopnosti a prevencí.

Do roku 1990 mohla zjišťovat stav komunikace a vyšetřovat případné nedostatky učitelka mateřské školy, která absolvovala daný kurz. Ta měla příslušnou průpravu v předškolní logopedii a byla ředitelkou školy pověřena k funkci školní logopedky, zároveň prováděla speciální poradenskou službu.

Školní logopedka zjišťovala, zda komunikační schopnosti odpovídají věku dítěte po stránce zevní i obsahové, zda převládá mluvní ostýchavost nebo naopak pohotovost a zda se vyskytují odchylky či nedostatky v řeči. U dětí postižených vývojovými nedostatky nebo získanými poruchami komunikace se zajímala vhodným způsobem o rodinné prostředí. Zajímala se především, zda nejde o rodinnou zátěž, jaké jsou rodinné výchovné zvyklosti, jaký je vzor řeči v rodině a citové vztahy v rodině, hlavně mezi matkou a dítětem. Logopedické zjišťování probíhalo tak, aby dítě nemělo dojem, že je středem pozornosti. Stav komunikace se zjišťoval nenápadně v přirozeném prostředí třídy, pokud možno v dětském kolektivu, pouze výjimečně individuálně. Logopedická pracovnice mateřské školy spolupracovala s logopedickým oddělením OÚNZ.

V říjnu 2009 ve Věstníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vyšlo metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství, které popisuje organizační zabezpečení logopedické péče, kvalifikační předpoklady a rozsah kompetencí pracovníků s označením „logoped“ a „logopedický asistent“, kteří ve školství logopedickou péčí o rozvoj komunikačních schopností a dovedností dětí, žáků

a studentů poskytují. V současné době se na logopedické péči ve školství podílejí tito odborní pracovníci: (Příloha č. 5)

V současné době se upozorňuje na nedostatek učitelek s logopedickým kurzem. Na tuto skutečnost upozorňuje J. Škvorová v učitelských novinách takto: *„Problém je, že v mateřských školách chybějí logopedické asistentky. Kurzy, které před lety absolvovaly, jim nikdo neuzná. Vyšetřit dítě může jen logopedický asistent - a těch je málo.“*

(ŠKVOROVÁ, J., 2009, s. 11)

Tato situace by se měla řešit. J. Škvorová dále v učitelských novinách píše, že „logopedie by se měla vyučovat na každé střední pedagogické škole, měla by být součástí vysokoškolského studia budoucích učitelek mateřských škol, možná i učitelek 1. stupně škol základních.“ (ŠKVOROVÁ, J., 2009, s. 11)

Samozřejmě, že spolupráce klinického logopeda, učitelky a rodiny při logopedické péči je základem. V zájmu dítěte je žádoucí jít do toho společně.

4 KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI

Autoři pedagogického slovníku vymezují komunikaci jako: „*Sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy.*“ (Průcha, J. a kol., 2003, s. 104)

J. Dvořák definuje pojem komunikace jako: „*communicatio – přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka; výměna informací, sdělování a dorozumívání; realizuje se ve 3 hlavních formách: mluvené, psané, ukazované.*“ (Dvořák, J., 1998, s. 85)

Nejvíce vystihuje tento pojem definice Dvořáka a Průchy. Člověk je tvor pohybující se ve společnosti ostatních lidí. To se neobejde bez vzájemné výměny informací prostřednictvím jazyka (řeči), ale napomáhají tomu i výrazné pohyby a polohy těla nebo končetin, gesta, mimika obličeje a také různé neslovní projevy hlasové. Je tedy zřejmé, že komunikace je mnohem širší pojem než řeč.

Komunikace je součástí života. Napomáhá lidem přežít ve světě plném informací, dodává jistým způsobem bezpečí. Je důležité, aby se člověk orientoval jak ve světě vnějším, tak ve svém vlastním světě, tzv. vnitřním.

Specificky lidským znakem je sociální komunikace, která má tři druhy komunikace:

- komunikaci verbální (slovní);
- komunikaci neverbální (mimoslovní);
- komunikaci činem

Tak jako každý člověk je individuum – jeho osobnost je jedinečná, tak i jeho schopnosti jsou odlišné od schopností jiných lidí. To se týká též komunikativních kompetencí.

Určité genetické předpoklady k osvojení jazyka jsou v lidech vrozené. Záleží také na dotyčném jedinci, na podmínkách v rodině, ve společnosti, na kulturních zvyklostech do jaké míry se u něho rozvinou nebo zanedbají komunikativní způsobilosti.

Nejenom v současnosti, ale i v budoucnosti budou komunikační schopnosti klíčem k úspěchu a možnosti seberealizace. Výměna informací a komunikace bude hrát významnou roli v profesním i osobním životě. Pokud u dětí dostatečně nerozvineme komunikativní kompetence, nebudou se umět ve svém životě pohybovat na poli komunikace, srozumitelně formulovat své požadavky, zájmy a tím se i prosadit.

Učme naše děti nejen mluvit, ale i srozumitelně komunikovat, umět naslouchat, věcně argumentovat, diskutovat a vyjednávat.

4.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Autoři pedagogického slovníku vymezují pojem verbální komunikace jako: „*Slovní sdělování. S verbální interakcí má společný důraz na slovní podobu styku, liší se však tím, že nemusí jít o oboustranné, vzájemné sdělování. Při verbální komunikaci se uplatňuje mj. záměr mluvčího, jeho formulace sdělení (včetně volby jazykových prostředků, použitého slovníku), porozumění sdělovanému u příjemce, smysl sdělení pro příjemce, účinek na příjemce. Mluvená verbální komunikace je obvykle doprovázená neverbální komunikací. Z pedagogického hlediska je důležitá didaktická komunikace a pedagogická komunikace.*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003, s. 271)

Verbální komunikace neboli slovní je realizována mluvenou či psanou řečí. Aby bylo možné porozumět procesu verbální komunikace, je třeba znát základní strukturu.

Mareš a Křivohlavý uvádí tyto prvky komunikace:

Komunikátor je ten, kdo je zdrojem sdělení. Autor mluvené či psané řeči.

Komunikant je příjemce sdělení. Může jím být posluchač nebo čtenář.

Tímto vzniká obsah sdělení tzv. **komuniké** a přenáší se **komunikačním kanálem**.

U akustické formy řeči rozlišujeme mluvení a naslouchání, u písemné formy pak psaní a čtení. První druh činnosti označujeme jako **kódování**, druhý jako **dekódování** řeči.

Jedním z prostředků, jak zpřesnit smysl sdělení, je **rozhovor**. Nejde jenom o výměnu rolí: z mluvčího se stává posluchač a z posluchače mluvčí, ale účastníci rozhovoru se musejí dotazovat, zda správně pochopili to, co bylo řečeno.

Dalším prostředkem komunikace je **dialog**, který je jedním ze základních forem lidské interakce. Je prostředkem jejich dorozumívání, kdy v určitém okamžiku jeden mluví a druhý naslouchá, aby dobře rozuměl. Přípravuje se na svůj vlastní vstup do komunikace. (Mareš, J., Křivohlavý, J., 1995)

Komunikace je určována také jistými pravidly. Za zvlášť důležitá jsou pokládána pravidla gramatická a pravidla kulturní. Gramatická pravidla v sobě zahrnují syntax, sémantiku a fonologii. Skládat slova do vět, užívat v určitém významu a kombinovat zvuky se dítě naučí v jazykovém prostředí, ve kterém vyrůstá. Komunikace umožňuje předškolnímu dítěti lépe se orientovat a pronikat do běžných i náročných situací v rámci jeho socializace. Komunikační vybavenost dítěte při nástupu do mateřské školy je různá.

Učitelky mateřských škol mají velký vliv na rozvoj komunikativních dovedností předškolního dítěte v době, kdy jsou neobyčejně vnímavé a citlivé. Svým chováním mohou komunikativní dovednosti rozvíjet, ale i brzdit. K podpoře mohou přispět podnětné způsoby komunikace, které učitelky při práci s dětmi využívají. Učitelky si musí uvědomit, že při komunikaci s dítětem je důležité projevit empatickou účast a dát mu dostatek prostoru pro vlastní vyjádření. Vzájemná komunikace by měla probíhat na partnerské úrovni během celého dne v mateřské škole. Komunikační dovednosti dítěte příznivě podporuje pozitivní hodnocení učitelky a podnětné prostředí školy.

4.2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Jazyk je klíč k našemu soužití, k osobní spokojenosti, ale i k společenskému uznání a profesním úspěchům. Díky jazyku si můžeme vyměňovat informace, předávat poselství, stanovovat požadavky a budovat vztahy s ostatními. K úspěšné komunikaci patří ještě víc. Mluvit uvolněně, jasně a srozumitelně formulovat, předávat jednoznačná poselství, věcně diskutovat a fundovaně vyjednávat. Kdo chce opravdu v životě něčeho dosáhnout, ten musí umět nejen sám mluvit, ale také umět dobře naslouchat a vnímat neverbální signály. Neverbální komunikaci lze také nazývat komunikací mimoslovní, jelikož jedinec při svém dorozumívání nepoužívá slova, ale jiné prostředky. Na světě tato komunikace existovala daleko předtím, než se vyvinula mluvená – verbální řeč. Nyní z velké části mluvenou řeč doprovází, aniž by si to člověk uvědomoval.

Podle Argyleho má neverbální komunikace řadu podob:

- *„gesta rukou,*
- *pohled očí,*
- *výrazy obličeje,*
- *dotyk,*
- *držení těla,*
- *prostorové chování,*
- *tělesný vzhled,*
- *mimoslovní hlasové projevy,*
- *pach.*“ (Doherty-Sneddon in Argyle, 2005, s. 12)

Neverbální komunikace je pro správný dětský vývoj velmi důležitá. Určitě si každý z vás vzpomene na okamžik svého dětství, kdy rodičovské pohlazení znamenalo víc než slovo. Dotyk, úsměv, pohlazení má zjevně příjemné účinky na sociální a emoční vývoj dítěte. Rodiče prostřednictvím schopnosti vcítit se do neverbálních projevů dětí dokážou pochopit jejich potřeby a přání. Neverbální projevy miminek (pláč, pohyby rtů) jsou jedinou možností komunikace s rodiči. Později s vývojem dítě začíná kombinovat neverbální signály a řeč.

Doherty – Sneddon uvádí, že „*pokud chceme se svými dětmi efektivně komunikovat, musíme jim rozumět.*“ (Doherty-Sneddon, G., 2005, s. 15) Doherty – Sneddon uvádí sedm zásad pro komunikaci s dětmi, které by nám měly odpovědět na otázky v situaci, kdy se nám dítě snaží něco sdělit, nebo kdy se mu snažíme porozumět:

1. *„záměrnost,*
2. *vizuální signály,*
3. *komunikace je vrozená,*
4. *komunikace je naučená,*
5. *dospělí by měli být pozorní,*
6. *schopnost reakce,*
7. *opora.*“ (Doherty - Sneddon, G., 2005, s. 16)

Čtyři z nich se týkají dětí i dospělých, další tři zásady popisují doplňkové charakteristiky účinné komunikace dospělých s dětmi.

1. zásada: Záměrnost – dospělí by měli reflektovat, zda se jim dítě záměrně snaží něco sdělit. Ať je chování jakékoli, měli by se rodiče zamyslet nad tím, zda je dítě používá záměrně. První pokusy o záměrnou komunikaci podporují rozvoj komunikačních schopností. Povzbuzování záměrnosti je dobré pro vývoj, ale je rovněž důležité uvědomit si, kdy dítě začíná záměrně používat nežádoucí signály, a neposilovat je.
2. zásada: Vizuelní signály – neverbální signály (pohledy, výrazy, tváře a gestikulování rukama), je základem schopnosti dítěte sdělovat svému okolí své myšlenky a pocity a současně porozumět lidem.
3. zásada: Komunikace je vrozená – řada neverbálních komunikačních dovedností je vrozená, ale vrozené základy jsou do značné míry ovlivněny získanými a naučenými zkušenostmi.
4. zásada: Komunikace je naučená - každé dítě se rodí se značnou genetickou výbavou, která by se měla rozvinout. Naplnění této dovednosti je značně ovlivněno podmínkami, prostředím a zkušenostmi, s nimiž se člověk setkává v dětství.

5. zásada: Dospělí by měli být pozorní - nejdůležitější je věnovat dostatečnou pozornost dětským signálům. Budou – li rodiče sledovat mimoslovní signály a naslouchat tomu, co jim děti říkají, budou lépe chápat dětskou komunikaci.
6. zásada: Schopnost reakce – je nezbytný doplněk vnímavosti, bez něhož nelze dosáhnout kvalitní komunikace s dětmi.
7. zásada: Opora – pomoc dospělého při vývoji dítěte, vzájemná sociální interakce je podstatným zdrojem učení. Pokud má být dospělý účinnou oporou, musí dokázat přesně posoudit schopnosti a úroveň znalostí dítěte.

Mezi další nejznámější aspekty neverbální komunikace patří gesta rukou, pohledy, výrazy obličeje, dotyky. Všechny neverbální signály se řídí určitými pravidly a dotyk je ze všech signálů nejvíce jimi svázán. (Doherty – Sneddon, G., 2005)

4.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI DĚTÍ

Velký vliv na vývoj řeči má prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Řečové funkce se uzavírají (fixují) kolem sedmého roku. Do té doby, cokoliv se dítě naučí, se automaticky v mozku fixuje. Bohužel se fixují i návyky špatné. Poté už na jakékoliv změny musí dítě myslet a dělat je vědomě, pamatovat si je, učit se je. Proto je důležité, aby se dítě před uzavřením řečových center naučilo správně mluvit, vyjadřovat své myšlenky, pocity v souvislém a gramaticky správném projevu. Zároveň je důležité, aby dítě chápalo slovní projev druhých lidí.

Předškolní dítě se mezi třetím až šestým rokem nachází ve velmi vnímavém a iniciativním období. Dítě je velmi citlivé na vlivy prostředí, má velkou schopnost napodobovat, přizpůsobovat se a učit. Svého významu nabývá proces socializace. Důležitým činitelem je rodina, avšak zapojuje se zde také vliv vrstevníků, školy, médií, apod. Dítě se postupně začleňuje do širších skupin společnosti. Socializační proces mu umožňuje a zprostředkovává poznávání nových jevů, vztahů, ale i norem, které si společnost vytvořila, a to se děje především přes osvojování a používání jazyka.

4.3.1 RODINA

Klíčovou roli pro dítě v rozvoji řečových projevů sehrává matka a otec. Rodina je pro dítě první školou, prvním vzorem. Dospělí jsou mu vzorem v chování, jednání, v činnostech i ve vyjadřování. Právě v rodině se utváří základní postoje dítěte, jeho poznání, myšlení a řeč. Citové pouto mezi matkou, otcem a dítětem vedou k napodobování dospělých, tedy i k začátkům učení se řeči.

Šulová píše, že „chybění rodičů se ukazuje jako nevratný negativní fakt jak pro aktuální rozvoj řeči dítěte, tak i pro jeho pozdější řečový vývoj. Dítě, které prožilo období 1-4 roky bez rodičovské péče, projevuje menší slovní zásobu, horší porozumění čtenému textu, menší schopnost rozlišovat jemnější jazykové nuance, je méně schopné tvořit rýmy, vyhledávat synonyma, homonyma apod.“ (Šulová in Matějček, 2003, s. 279)

Pro vývoj řeči určitě dítě potřebuje verbální i neverbální interakci s nejbližšími členy rodiny. Rodiče učí řeč dítěte přirozeným způsobem od prvních měsíců po jeho narození. K osvojování jazyka dochází ve vzájemné interakci, kdy rodiče hovoří se svými dětmi. Rodiče se snaží přizpůsobit řeč jazykové úrovni svých dětí, snaží se dětské řeči porozumět a podněcovat je k samotné komunikaci. Všichni členové rodiny by se měli správně vyjadřovat, na dítě nešíšlat, nepoužívat nevhodné výrazy a dbát na celkovou kulturu řeči. Na dítě by rodiče měli mluvit klidně a jeho vlastní řeč opravovat pouze příklady, bez upozorňování na chyby. Aby se řeč dítěte v rodině rozvíjela správným směrem, je třeba vytvořit k tomu vhodné podmínky. Šulová uvádí, že „*existují obrovské rozdíly v kvantitě a kvalitě verbální komunikace, kterou realizují děti během předškolního období. V předškolním období lze vysledovat jasná propojení mezi kvalitami interakcí rodiče-dítě a kvantitou i kvalitou tzv. počátečních čtenářských zkušeností.*“ (Šulová, L., 2003, s. 316)

Nepochybně rozvoj čtenářských dovedností souvisí s řečí. V předškolním období by se měla mimořádná pozornost věnovat podpoře jazykových dovedností a literární gramotnosti. Kniha má nenahraditelné místo v rozvoji a v postupném obohacování slovní zásoby dítěte, v jeho vyjadřovacích schopnostech a v uvědomování si svého

mateřského jazyka. Mezi významné zprostředkovatele, kteří mohou pozitivně ovlivnit vztah ke knize, patří dospělý člověk. Důležitou roli zde sehrává právě blízká osoba dítěte, obzvlášť rodič. Rodiče by měli seznamovat děti s knihami, číst jim a vyprávět si nad ilustracemi. Děti v průběhu života přebírají celou řadu vzorců chování od svých rodičů. Proto i skutečnost, zda si rodiče kupují knihy či navštěvují veřejnou knihovnu, mohou děti brát jako běžnou součást života. Literatura pomáhá rozvíjet komunikační způsobilosti dětí předškolního věku. Děti se emocionálně zvnitřňují s postavami z pohádek a dětských příběhů, a tím vzniká prostor pro jejich přirozenou komunikaci, vyprávění o tom, co je dobro a co zlo, kdo se choval v příběhu správně či nesprávně a proč.

4.3.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Mezi třetím a čtvrtým rokem děti nejčastěji vstupují do mateřské školy. Tam se dostávají mezi vrstevníky a mají tak velkou možnost vyzkoušet si svou schopnost dorozumět se mluvenou řečí. Někdy je to pro dítě první možnost povídat si s dospělým mimo vlastní rodinu a nezdědka slyšet i správnou řeč. Někdy děti při nástupu do mateřské školy mají ostych komunikovat s učitelkou a ostatními dětmi. Postupným začleňováním do kolektivu s pomocí učitelky se děti osmělují a začínají mezi vrstevníky více povídat. Rozpovídáním se u dětí rozvíjí slovní zásoba a gramaticky správné výrazy. Obzvlášť velkou pozornost je potřeba věnovat dětem přicházejících do mateřské školy z méně podnětného prostředí s omezenou slovní zásobou.

Důležitým článkem v mateřské škole je osobnost učitelky. Učitelka má s dětmi komunikovat citlivým, empatickým způsobem, nechat dítě domluvit s pochopením, a tím rozvíjet jeho chuť k mluvení. Učitelka mateřské školy poskytuje dětem správný mluvní vzor, což u některých dětí přicházejících do MŠ ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je to příležitost k odposlechu mateřského jazyka.

V mateřské škole se dítě učí komunikovat ve skupině dětí, vyjádřit své potřeby a zájmy, respektovat a tolerovat druhé a případně přistoupit na kompromis.

Velkou pozornost by měly učitelky věnovat komunikativním kompetencím u dětí v posledním roce před vstupem do základní školy. Dostatečně rozvinutá slovní zásoba, jazykový cit, gramaticky správná mluva je důležitá pro nácvik čtení a psaní v 1. třídě ZŠ.

4.3.3 MASMÉDIA

V dnešní přetechizované době na děti působí její vlivy. Televize, video, rozhlas, počítače, reklama silně ovlivňují výběr aktivit u dětí, a tím i jejich jednání, způsoby chování, názory, postoje, komunikaci a samotný výběr hodnot.

Někteří rodiče raději dětem nabízí televizi a video, než aby jim přečetli pohádku. Myslím si, že kreslené seriály s rychlou řečí a akčními, rychle se měnícími scénami obzvlášť malé děti nestačí vnímat a vstřebávat. Nejsem proti televizi, ale je potřeba pečlivě vybírat, co z jejího programu dětem nabídneme. Dobré je s dětmi o pohádce, příběhu v televizi průběžně komunikovat, nenechávat je jenom pasívně přijímat. Po zhlédnutí rozebrat děj, postavy a ujistit se, že dítě obsah pochopilo. Vysvětlování děje přispívá k rozvoji slovní zásoby, správného vyjadřování ve spojitosti s myšlením.

Zdeněk Helus ve své knize *Dítě v osobnostním pojetí* označuje dětství dnešních dětí jako „*dětství medializované*“. V souvislosti s médii tvrdí, že: „*V každém případě média napomáhají polarizaci dětí a mládeže – vytváří se skupina závislých konzumentů čehokoli multimediálního, případně výběrově inklinujících k těm nejnebezpečnějším nabídkám a posléze zcela ztrácejících schopnost kritického výběru; jiní však cílevědomě vyhledávají z multimediální nabídky podle svého kritéria hodnoty, odpovídající jejich rozvojovým životním cílům.*“ (Helus, Z., 2004, s. 65)

Současně poukazuje i na negativní vliv médií na řeč. Píše, že „*dochází k redukci řeči na odposlouchané, primitivní dialogové obraty, s potlačením způsobilosti hovořit rozvinuté, vyprávět, s úctou a zájmem naslouchat vyprávění a názorům druhého, argumentovat a také argumenty druhého brát vážně.*“ (Helus, Z., 2004, s. 66)

Přestože práce s počítačovou technikou u dětí v předškolním věku přináší mnohé pozitivní efekty, má i svoje závažná úskalí. Je potřeba pečlivě vybírat vhodné edukativní počítačové hry a také sledovat dobu, kterou tyto děti stráví s prací na počítači. Snadno se může stát, že dítěti vznikne závislost na hraní počítačových her již v takto útlém věku. Děti pak žijí ve svém osamoceném virtuálním světě a jejich komunikativní schopnosti se prudce zhoršují. Rodiče musí striktně hlídat dobu, kterou dítě stráví denně na počítači a také sledovat vhodný výběr počítačových her. Existují především bojové počítačové hry, ve kterých po několik desítek minut nepadne jediné slovo, jsou zde používány jenom agresivní zvuky.

Myslím si tedy, že již v předškolním věku je nutné učit děti vybírat si z nabídky televizních pořadů a počítačových aktivit. Existuje totiž řada televizních a počítačových programů, které mohou mít pozitivní vzdělávací vliv na rozvoj osobnosti dítěte a jeho komunikačních způsobilostí. Edukační počítačové programy pro předškoláky a malé školáky přinášejí úkoly s mluveným slovem, s luštěním obrázkového písma, s opakováním různých básniček, říkadel, písniček, s hry se slovy, slovními hádankami. Starší děti mohou sestavovat slova z písmenek. Existují i počítačové a televizní programy, které pomáhají při seznamování dětí s cizími jazyky. Tyto vzdělávací programy vznikají za pomoci pedagogických odborníků a zpravidla jsou velkým přínosem pro děti i jejich učitelé.

Tyto činnosti bezesporu přispívají k rozvoji intelektu, myšlenkových operací, představivosti, fantazie, řeči a jazyka. Rizikem současné doby je však časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální a počítačové techniky. Proto je nutné společně s dětmi vytvořit pravidla při výběru z nabídky, zvolit vhodnou časovou dotaci a důsledně dbát na jejich dodržování.

5 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE PŘED A PO VZNIKU RVP PV

Od roku 1990 došlo v naší republice k důležitým společenským a ekonomickým změnám. Tyto změny ve společnosti se přirozeně promítly i do vzdělávacího systému. V letech 1990-2003 fungovala předškolní institucionální výchova bez závazného vzdělávacího programu. Využíval se kurikulární dokument, **Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy** z roku 1984 a **Časově tématické plány**.

Období po listopadu 1989 přineslo kritiku předškolní výchovy a vzdělávání vedoucí v některých případech až k odmítání všeho, co dosud mateřskou školu charakterizovalo, včetně přípravy pro vstup do základní školy.

Vstup dítěte do mateřské školy vyžaduje změnu původního stereotypu. Ať to bylo před rokem 1989 nebo po roce 1989, dítě se příchodem do mateřské školy potřebovalo začlenit do skupiny vrstevníků. Úspěšnost jeho socializace do značné míry závisí i na úrovni řečového projevu.

V této kapitole se budu zabývat, zda se změnil cíle v oblasti rozvoje řečových schopností v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) oproti Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy z r. 1984.

5.1 JAZYK A ŘEČ V PROGRAMU VÝCHOVNÉ PRÁCE PRO JESLE A MATEŘSKÉ ŠKOLY A V RVP PV

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy schválený MŠ ČSR v prosinci 1983 rozčleňuje obsah výchovné práce do výchovných složek a ty formou tabulek do konkrétních činností, které organizačně zasazuje do doby dopoledních činností a pojmenovává zaměstnáním.

Vzdělávací obsah v RVP PV aktualizovaným v r. 2004 je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí, které se v předškolním vzdělávání vzájemně prolínají, prostupují,

ovlivňují a podmiňují do integrované podoby. Hlavním prostředkem vzdělávání je vzdělávací nabídka, která má být rozmanitá a má vycházet ze všech vzdělávacích oblastí. Vzdělávací nabídka, na rozdíl od zaměstnání, které probíhalo podle věku dětí 10 až 30 minut v dopoledních hodinách, má být k dispozici dětem po celou dobu dopoledních i odpoledních činností v MŠ. Děti mají mít možnost výběru ze vzdělávací nabídky i z přirozeného prostředí třídy a herny.

Obsah předškolního vzdělávání je v RVP PV rozčleněn do pěti oblastí, které vycházejí od dítěte a představují vnitřně propojený celek. Rozvoj řeči v Programu výchovné práce představovala výchovná složka pod názvem: Jazyková výchova. Cílem této jazykové výchovy bylo „*u dětí předškolního věku osvojení základů hovorové formy spisovného jazyka v mluvené podobě.*

K dosažení vytčeného cíle jsou stanoveny základní úkoly jazykové výchovy.
(příloha č. 5)

Cíle jazykové výchovy jsou v RVP PV rozpracované do vzdělávací oblasti *Dítě a jeho psychika* a z ní do podoblasti *Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace.* (příloha č. 5)

Základní cíle v obou programech nejsou příliš rozdílné. Rozvoj jazyka a řeči by měl být akceptován jako cíl, který je společný všem učitelkám bez rozdílu, podle kterého vzdělávacího programu pracují. Určitý rozdíl v cílech je však patrný. Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy věnuje větší pozornost cílům z hlediska správné výslovnosti hlásek, vyhledávání vad řeči a jejich následné odstraňování ve spolupráci s logopedem. V RVP PV tento dílčí cíl najdeme až v části 8. *Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.*

„U dětí s poruchami řeči

- *je zajištěna kvalitní průběžná logopedická péče*
- *je zajištěna těsná spolupráce s odborníky a s rodiči dítěte“.* (VÚP, 2004, s. 38)

Může vzniknout dojem, že je nutné věnovat větší pozornost až dětem, které přicházejí do mateřské školy s vadou řeči, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole či ve speciální mateřské škole. Dalším faktorem je, že v současné době ubývají paní učitelky s logopedickým kurzem před rokem 1989 a vysokoškolsky vzdělané učitelky se zaměřením na poruchy řeči spíše působí ve speciálních mateřských školách. V běžných mateřských školách je tak nedostatek učitelek, které jsou odborně vzdělané v logopedické péči.

I když, rozvoj komunikativních dovedností je specifikován v programech do určitých vzdělávacích oblastí a výchov, přesto je komunikace dlouhodobý proces, který neustále probíhá. Děti komunikují s učitelkou, komunikují navzájem při všech činnostech a hrách v průběhu celého dne. Učitelka pracující podle výchovných složek si např. připravila zaměstnání, kde cílem bylo rozvíjení slovní zásoby. Děti měly vyprávět zážitky z výletu. Po skončení zaměstnání měla pocit, že cíl splnila. Děti si mezi sebou však vyprávěly dál, učitelka si s dětmi na vycházce nebo po příchodu do školky také povídala. Znamená to, že i když učitelka měla za úkol splnit určitý cíl daný osnovami, komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu probíhala dál. Řečový projev dětí se zdokonaloval a slovní zásoba se rozvíjela o další slovíčka.

V obou vzdělávacích programech jde především o rozvoj řečových schopností, i když současné pojetí preferuje komunikaci jako celek před přípravou na školu.

V programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy byl obsah jazykové výchovy rozpracován do tří věkových skupin dětí; věk 3-4 roky, věk 4-5 let, věk 5-6 let. V jednotřídních mateřských školách byly ovšem děti společně v jedné třídě od 3 do 6 let bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady.

RVP PV umožňuje vzdělávat děti ve třídách, v nichž si děti mohou být věkově blízké, tak i věkově vzdálenější.

Ve věkové skupině dětí 5-6 let byl navíc obsah „výchovné práce“ Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy rozpracován podle základních jazykových hledisek.

„Měl sloužit učitelkám při jejich hlubším pronikání do systému jazyka, pomáhat jim pohlížet na jazykovou výchovu komplexně a při výchovném působení sledovat všechna hlediska.“ (SPN, 1984, s. 138)

Jazyková výchova byla rozpracována do těchto hledisek:

1. **hledisko zvukové (fonetické)** – cílem byla správná výslovnost všech hlásek, zřetelná artikulace, sluchová analýza, rozvíjení fonematického sluchu, dokonalý vzor kulturní řeči;
2. **hledisko slovně významové (lexikálně sémantické)** – cílem bylo objasňování významu slov, správné pojmenování, chápání mnohoznačnosti slov, systematické rozvíjení slovní zásoby;
3. **hledisko tvaroslovné (flexivní)** – cílem bylo rozvíjení jazykového citu na základě literárních textů, citlivé odstraňování gramatických nesprávností.
4. **hledisko skladebné (syntaktické)** – cílem hlediska bylo rozvíjení komunikace v jednoduchých a rozvitých větách.
5. **hledisko slohové (stylistické)** – záměrem hlediska bylo podněcovat děti k řečové aktivitě, odbourávat vlivy nezdravého řečového projevu dospělých, rozvíjet schopnost dětí vyjadřovat se v souvislém mluveném projevu a úspěšně komunikovat se svým okolím. (SPN, 1984)

V RVP PV jsou výsledky vzdělávání formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností a postojů důležitých pro osobní rozvoj dítěte. V předškolním věku vytvářejí základy klíčových kompetencí. V oblasti řeči mohou být podle RVP PV dosažitelné následující **komunikativní kompetence**: (příloha č. 5)

Z obsahu výchovné práce vyplývá, že mateřská škola kladla důraz na přípravu dětí pro vstup do školy v oblasti komunikativních způsobilostí. Podrobně rozpracované osnovy a Program výchovné práce byly závazné pro učitelku mateřské školy při vzdělávání dětí. V současné době je pro předškolní vzdělávání závazný RVP PV.

Analýzou výstupů vzdělávání v Programu výchovné práce a RVP PV je patrné, že v obou etapách společnosti je cílem jazykového vzdělávání naučit děti běžně komunikovat, systematicky rozvíjet slovní zásobu, poskytovat dětem kvalitní jazykový model, pracovat s dětskou literaturou a bez ostychu komunikovat s okolím. V programu výchovné práce měla být větší pozornost věnována odstraňování gramatických nesprávností u dětí. V RVP PV se klade zvýšený důraz na schopnost dětí samostatně si vyhledat informace a umět je použít. Vzdělávací nabídka má vytvářet základní předpoklady pro budoucí učení cizím jazykům.

Program výchovné práce se mi jeví detailněji rozpracován, ale je více svazující. Naopak RVP PV poskytuje učitelkám mateřských škol při plánování a vzdělávání větší svobodu, tvořivost, kreativitu. Zároveň pro ně plyne větší odpovědnost za poskytované vzdělávání.

Před rokem 1990 měly učitelky mateřských škol k dispozici metodické příručky zpracované pod vedením VÚP v Praze a vydané se souhlasem MŠMT ČSR jako metodický materiál. Pro rozvoj řeči to byla metodická příručka: *Jazyková výchova v mateřské škole I. a Jazyková výchova v mateřské škole II.*, které poskytovaly učitelkám spektrum různých didaktických her a cvičení k rozvíjení slovní zásoby, hrám se zvukovou stránkou slov, k rozkladu slov na slabiky, k sluchové analýze apod. I když tyto metodiky RVP PV dovoluje a doporučuje využívat při tvorbě i realizaci vzdělávací nabídky, učitelky je skoro nepoužívají.

V souvislosti s výsledky mezinárodních výzkumů PISA 2006 (Palečková, J. „aj“, 2007) se zjistilo, že čeští žáci dosáhli podprůměrných výsledků v oblasti **čtenářské gramotnosti**. Čtenářskou gramotnost je potřeba vnímat jako určitý druh kompetence. MŠMT doporučuje věnovat pozornost spektru doporučované literatury, spolupráci s knihovnami a motivací žáků, např. využíváním moderních technologií. Doporučuje využívat i texty v časopisech pro mládež, komiksech apod.

Z mého hlediska tyto podprůměrné výsledky v čtenářské gramotnosti souvisí již s položenými elementárními počátky již v předškolním věku. Ke zkvalitnění jazykového vzdělávání je potřeba hledat cesty již v předškolním období.

Je však důležité plně respektovat základní princip reformy, kterým je výrazný akcent na tvořivost učitelů, rozvoj a výchovu dětí, směřující k vnímání světa v souvislostech. Připomínám jen, že naše školy poskytovaly dříve kvalitní vzdělávání a to, co je osvědčené a dobré pro děti, není nutné za každou cenu měnit. Ukazuje se, že řada dobrých vzdělávacích aktivit a činností se dá zařadit i do nového pojetí vzdělávání.

6 CIZÍ JAZYKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Pro generaci našich dětí vyrůstajících v prostředí nově integrované podoby Evropy je velmi důležitým aspektem rozvíjení jazykových znalostí a schopnost orientace v multikulturním prostředí. Komise Evropské unie vypracovala **akční plán** pod názvem Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti, na jehož základech byl koncipován i právě v České republice probíhající Národní plán výuky cizích jazyků. V tomto plánu se počítá s tím, že se základy cizího jazyka by se měly děti seznamovat již v posledním ročníku mateřské školy. Zároveň Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání si klade za cíl, v klíčové komunikativní kompetenci, vybavit děti předškolního věku elementárními základy k učení se cizímu jazyku.

V současné době v mateřských školách, zejména ze zájmu rodičů, probíhá seznamování dětí s cizím jazykem. Obzvlášť v Praze vzniklo několik soukromých anglických mateřských škol. V těchto školách probíhá celý den v angličtině a navštěvují je jak české děti, tak i děti cizinců. V českých mateřských školách dochází k zařazování cizího jazyka formou zájmového kroužku nebo v průběhu integrovaného vzdělávacího bloku během celého dne. Výuku provádí různí externí lektori, rodilí mluvčí nebo paní učitelky. I když je externí „učitel“ kvalitní a dělá maximum, často mu chybí vzdělání v předškolní pedagogice.

Názory rodičů, pedagogů a veřejnosti na zařazování cizích jazyků v předškolním období jsou různé. A proč? Odbornost se nedokáže shodnout na tom, jaký systém pro jazykové vzdělávání dětí předškolního věku je nejoptimálnější.

Ve své části empirické práce se zaměřím na způsoby, formy, metody a časovou dotaci jazykového vzdělávání v mateřských školách. Zároveň mne budou zajímat názory pedagogů a rodičů na problematiku seznamování dětí s cizím jazykem.

6.1 VÝVOJOVÉ PŘEDPOKLADY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU K OSVOJENÍ CIZÍHO JAZYKA

Prostředí, ve kterém se člověk nachází, ho k učení cizího jazyka stimuluje.

Kritickým obdobím pro osvojování si jazyka - mateřského nebo cizího je věk od narození do zhruba sedmi let života. Automatické přijímání melodie, rytmu a struktury jazyka patří mezi nejkomplexnější schopnosti, které člověk v okamžiku narození má. Do sedmi let věku jsou všechny vjemy související s řečí a jazyky ukládány do stejné oblasti mozku. Po uplynutí tohoto období se pro jednotlivé řeči utváří různé sítě neuronů. I tehdy se cizí jazyk samozřejmě naučit dá, je už ovšem daleko těžší dosáhnout úrovně rodilého mluvčího (zejména v oblasti výslovnosti).

(Dostupné na WWW: <http://spunt.centrum.cz/batole/vychova - vzdelani>)

S tímto názorem souhlasím, pokud dítě vyrůstá v bilingvní rodině nebo má pravidelný a opakovaný kontakt s prostředím, ve kterém se daný jazyk používá. Šestiletí Tunisané již při zahájení školní docházky běžně hovoří dvěma jazyky – arabsky a francouzsky, ti z jižněji položených území navíc berbersky. Krásný a závist vzbuzující příklad bilingvismu, až multilingvismu. Tyto děti od narození vyrůstají v jazykově bohatém, rozrůzněném prostředí. Malí Tunisané se v první třídě učí číst arabsky a současně arabsky psát, pěkně zprava doleva. Od druhé třídy přibírají čtení francouzských textů, tištěných pochopitelně latinkou, spolu s psaním zleva doprava.

(Peutelschmiedová, A., 2007)

S bilingvismem mám přímo rodinnou zkušenost. Moje dvě sestřenice se vdaly do zahraničí. Obě sestřenice mají děti, které se narodily ve Švýcarsku. Mateřský jazyk sestřenic je slovenština a mateřský jazyk manželů je němčina. Jejich děti v pěti letech s matkou mluvily slovensky a s otcem německy.

Mohu shrnout, že děti vyrůstající v dvojazyčném prostředí získávají znalost jazyků v přirozených sociálních kontaktech v závislosti na určité osobě nebo situaci.

Ovšem ne všechny děti mohou vyrůstat v bilingvním prostředí. Otázkou je, kdy začít u dětí vyrůstajících v prostředí jednoho mateřského jazyka s výukou druhého jazyka.

Myslím si, že když se dítě začne učit cizímu jazyku ve třetí třídě základní školy, promešká se ten nejvhodnější čas. Samozřejmě, že se cizímu jazyku dokáže naučit, ale na výslovnosti to bude vždycky znát. Já sama jsem příklad dítěte, které vyrůstalo v prostředí monolingválním (jednojazyčném). Od třetí třídy jsem se učila rusky a na gymnáziu německy. I když jsem z ruštiny maturovala, vůbec nemohu o sobě prohlásit, že mluvím jako rodilá mluvčí. Asi bych se na dovolené v Rusku trochu domluvila, ale to je asi tak všechno.

Kdy tedy začít se seznamováním s cizím jazykem? Marxtová uvádí, že *„domníváme se, že vhodným věkem dítěte pro zahájení výuky cizího jazyka je věk kolem pátého roku.“* (Marxtová, M. in Mertin, V., Gillernová, I., 2003, s. 187)

V pěti letech by mělo mít dítě již dostatečnou slovní zásobu v českém jazyce a správnou výslovnost hlásek. Pokud ovšem u dítěte převládá patlavost nebo je vývoj řeči opožděn, doporučují pedagogové s výukou cizího jazyka počkat. S tímto názorem se shodují i jiní odborníci, kteří považují tuto etapu za mimořádně příznivou pro seznamování s cizím jazykem. Mertin a Gillernová píšou, že *„důvodem je typická spontánnost projevu dětí, většinou absence zábran a kontroly. Dalšími zvláštnostmi jsou značná pružnost nervové soustavy, imitační schopnosti, úroveň rozvoje paměti, hlavně převaha její mechanické složky, a schopnost sluchové diferenciaci.“* (Mertin, V., Gillernová, I., 2003, s. 187)

Myslím, že děti v předškolním věku jsou velmi vnímavé a rády se učí novým věcem. Nejvíce je zaujmou činnosti vhodně motivované, jak prostředím, tak skutečnými pomůckami, hrou a vhodným praktickým zapojením. Zásadní význam ve výuce cizího jazyka hrají mimika a gestikulace, skutečné předměty a další pomůcky jako obrázky, kresby, hry a písničky. V některých mateřských školách je výhodou propojení tematického bloku s cizím jazykem, který usnadňuje dětem orientaci.

Měli bychom se snažit čas věnovaný seznamování s cizím jazykem dětem od počátku co nejvíce zpříjemnit, zapojit je do her, písní, říkadel, hádanek a pohybových aktivit zaměřených na rozvoj dovedností. Pro děti jsou tyto činnosti zábavou, přesto při jejich vykonávání dochází k učení.

Motivace k učení a potěšení ze schopnosti porozumět mají význam při rozvíjení vyjadřovacích schopností v cizím jazyce, stejně tak i v rodném jazyce.

EMPIRICKÁ ČÁST

7 METODOLOGICKÁ HLEDISKA VÝZKUMU

7.1 CÍLE VÝZKUMU

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit úroveň komunikativních dovedností dětí předškolního věku v současné době, zásadní faktory, které je ovlivňují a názory pedagogů a rodičů na vhodnost výuky cizích jazyků v předškolním věku.

Výzkum byl cíleně orientován do oblasti pedagogické a rodičovské veřejnosti.

Dílčí cíle výzkumného šetření:

- 1) Specifikovat nejčastěji uváděné vady řeči u dětí předškolního věku zákonnými zástupci a porovnat je s názory učitelek.
- 2) Objasnit, jakým způsobem rozvíjí učitelky mateřských škol komunikativní dovednosti dětí předškolního věku.
- 3) Určit četnost dětí s vadou řeči v současné době a porovnat ji s četností vad řeči u jejich rodičů v dětství. Zjistit, jaký je procentuální podíl dětí s vadou řeči, které navštěvují pravidelně klinického logopeda ze všech dětí z výzkumného vzorku.
- 4) Porovnat nejčastěji se vyskytující vady řeči u dětí předškolního věku s nejčastěji se vyskytujícími vadami řeči jejich rodičů v dětství.
- 5) Porovnat, jak často dítě vyžaduje před spaním čtení pohádky s pravidelným předčítáním od rodičů.
- 6) Porovnat návštěvnost rodičů v knihovně pro dospělé s návštěvami v dětském oddělení s dětmi.
- 7) Objasnit, jak často rodiče kupují svým dětem knihu a při jaké příležitosti.
- 8) Zjistit názory pedagogických pracovníků na vzdělávání dětí předškolního věku v cizích jazycích.

7.2 HYPOTÉZY VÝZKUMU

S ohledem na uvedený cíl výzkumného šetření, byly stanoveny tyto hypotézy:

1. Rodiče s vyšším vzděláním více pracují s knihou při výchově dětí než rodiče s nižším vzděláním.
2. Učitelky mateřských škol doporučují méně často výuku cizího jazyka u dětí předškolního věku než jejich rodiče.

7.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Sběr výzkumných dat probíhal od února 2009 do června 2009 v Ústeckém kraji a v Praze. Šetření bylo zaměřeno na pedagogické pracovníce mateřských škol a rodiče dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Pedagogické pracovníce a rodiče dětí byly ze stejných mateřských škol. Sběr výzkumných dat se cíleně zaměřil na zjištění údajů potřebných k vyhodnocení výzkumného problému.

Pro lepší orientaci mezi pojmy, byly v interview a dotazníkovém šetření používány tyto termíny:

- a) Pedagogická pracovníce MŠ – ředitelka mateřské školy, pracovníce pověřena řízením mateřské školy, vedoucí učitelka mateřské školy, zástupkyně a učitelka mateřské školy.
- b) Rodiče dětí – otec, matka dítěte.

1. **průzkum** - celkem bylo uskutečněno 57 interview s pedagogickými pracovníci MŠ nebo sloučených ZŠ a MŠ. Interview se dobrovolně zúčastnily všechny oslovené pedagogické pracovníce pro předškolní vzdělávání, což představuje 100 % z celého výzkumného vzorku. (příloha č. 1, tabulka č. 1)
2. **průzkum** - rodičům dětí bylo rozdáno 80 dotazníků k zjištění úrovně komunikativních dovedností a vztahu ke knize. Vrátilo se 65 vyplněných

dotazníků, ale do šetření jsem zařadila 49 správně vyplněných dotazníků. (příloha č. 2, tabulka č. 2)

- 3. průzkum** - dotazníky k cizím jazykům byly rozdány 110 rodičům. Odpovědělo 108 dotázaných respondentů z řad rodičovské veřejnosti. Do šetření bylo zařazeno 98 správně vyplněných dotazníků. (příloha č. 3, tabulka č. 3)

7.4 METODY VÝZKUMU A JEJICH POPIS

K výzkumnému šetření byla u pedagogických pracovníků využita metoda kvalitativního dotazování strukturovaného interview tváří v tvář (příloha č. 2). Tato metoda byla plánovaná, respondenty vyjadřovaly své názory na danou problematiku a popisovaly svou pedagogickou činnost.

Nestrukturované interview umožňuje úplnou volnost odpovědí. Takové interview přináší nové, často nepředpokládané informace. Na druhé straně se tyto odpovědi obtížněji vyhodnocují.

Interview jsem dala přednost před dotazníkem z důvodu, že návratnost dotazníků bude malá. Tato metoda byla časově náročnější, předem domluvená a probíhala v klidném prostředí školy, např. v prázdné ředitelně, sborovně, kabinetu, třídě. Jednotlivé interview trvalo přibližně 15 – 20 minut. Zaznamenávala jsem spontánní odpovědi pedagogických pracovníků, pouze u počtu dětí ve větších mateřských školách musely některé respondenty zjistit přesný počet dětí.

Další metodou, která byla použita k výzkumnému šetření je metoda dotazování, tedy písemného kladení otázek, položek a získávání písemných odpovědí, která umožňuje v poměrně krátkém časovém úseku získat větší počet respondentů.

Byl sestaven nestandardizovaný dotazník (příloha č. 3) a využit standardizovaný dotazník ČŠI z roku 2009 (příloha č. 4), který se skládal ze dvou částí. Nestandardizovaný dotazník byl určen rodičům dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Standardizovaný dotazník v **části A** vyplňovali rodiče, pokud dítě navštěvovalo ve škole výuku cizího jazyka. **Část B** byla určena rodičům dětí, které

výuku cizího jazyka nenavštěvovaly. Dotazníky byly předány v obálkách ředitelkám, popř. vedoucím učitelkám mateřských škol, které byly požádány o spolupráci. Nestandardizované i standardizované dotazníky vyplnili rodiče většinou do tří dnů. Ve dvou mateřských školách z důvodu zvýšené nemocnosti dětí byly dotazníky zaslané ředitelkou školy poštou do 14 dnů.

Nestandardizovaný dotazník obsahoval mimo obecné charakteristiky, tj. faktografická zjištění, 16 položek. Využito bylo položek uzavřených, polozavřených, otevřených i položek škálových. Polozavřené položky nabízely nejprve alternativní odpovědi a pak dávaly respondentům možnost dopsat svou vlastní alternativu. Uzavřené položky nevyžadovaly velké soustředění, šlo o jednoznačné vyjádření. Otevřené položky daly volnost respondentům se osobitě vyjádřit, nebyla naznačena žádná volba. Důležité byly i položky škálové. Byly zvoleny pro šetření proto, aby se od respondentů zjistila intenzita sledovaného jevu přiřazením čísla od nejmenšího k největšímu. Nejmenší číslo mělo největší intenzitu, tak jako je tomu ve školním známkování. Škálová položka byla zařazena z důvodu lepšího matematického zpracování.

Položky v dotazníku byly seřazeny podle výsledků předvýzkumu tak, aby se některé složitější položky střídaly s položkami jednoduššími. Na úplný začátek byly zařazeny položky faktografické a na úplný závěr položka zjišťující aktuálně dostatek času pro děti. Položky byly formulovány tak, aby respondenti byli ochotni vypovídat.

Standardizovaný dotazník obsahoval v části A 5 položek, v části B 3 položky. Využito bylo uzavřených položek, které nabízely alternativní odpovědi. Část A byla zaměřena na zjišťování kvality vzdělávání v cizích jazycích. Část B zjišťovala důvody neúčasti dětí na výuce cizího jazyka.

Získané údaje z dotazníků byly statisticky zpracovány a jednotlivé položky byly hodnoceny podle absolutních a relativních četností (výsledky v %) a podle průměru.

7.5 ORGANIZACE PŘEDVÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Po vypracování položek v dotazníku a přípravě otázek v interview byl na začátku ledna 2009 proveden předvýzkum se záměrem ověřit, zda je formulace položek a otázek srozumitelná. Dotazník byl rozdán ve dvou čtyřtřídních mateřských školách v Teplicích a v Roudnici nad Labem. Interview bylo prokonzultováno s učitelkami i ředitelkami uvedených mateřských škol i se skupinou učitelek mateřských škol studujících navazující magisterské studium, obor předškolní pedagogika na Univerzitě Karlově v Praze.

Respondenti z řad rodičů byli požádáni prostřednictvím ředitelek mateřských škol, aby sdělili, kolik času potřebovali k vyplnění dotazníku, popřípadě popsali nepřesnou formulaci položek.

Z předvýzkumu vyplynulo:

U interview pro pedagogické pracovnice –

1. ve faktografické položce specifikovat kvalifikaci pedagogické pracovnice.

U nestandardizovaného dotazníku –

2. ve faktografické položce upřesnit formulaci k počtu sourozenců – byly doplněny dvojčata;
3. u dosaženého vzdělání rodičů doplnit vyšší odborné vzdělání.

U standardizovaného dotazníku nebyl předvýzkum prováděn. K dalším změnám u nestandardizovaného dotazníku nebylo nutné přistupovat. Při konfrontaci prostřednictvím ředitelek mateřských škol, bylo řešeno, zda se některé otázky nemají vyřadit, aby dotazník nezabral při vyplňování více času. Bylo zjištěno, že vyplnění dotazníku zabralo nejvíce 15 minut, a tak byl ponechán v upravené podobě. Přístup vedení mateřských škol a pedagogických pracovníků byl vstřícný, menší ochota byla zaznamenána z řad rodičů. Respondentky z řad pedagogických pracovníků se pozitivně vyjádřily k tomu, že problematiku zhoršujících se komunikativních dovedností dětí předškolního věku, si již delší dobu uvědomují a přivítaly možnost se k ní otevřeně vyjádřit.

7.6 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

7.6.1 První část výzkumu proběhla formou interview, tedy metodou sběru dat v empirickém výzkumu prostřednictvím kladení otázek respondentkám a získávání jejich odpovědí. Dotazování v interview se skládalo v 1. oblasti z kvantitativního standardizovaného dotazování a v 2. oblasti z kvalitativního standardizovaného dotazování.

První oblast interview

Do této části byly zařazeny základní údaje o respondentkách - věk, délka pedagogické praxe, údaje o třídách v MŠ, o dětech, dále jsem zjišťovala, zda se někdo ve škole věnuje nápravě řeči. Bylo zjišťováno, jakého nejvyššího vzdělání pedagogická pracovnice provádějící nápravu řeči dosáhla. Respondentky vyplňovaly křížkem skutečnost a v některých případech doplňovaly číslici nebo profesi.

Druhá oblast interview

Druhá část interview představovala kvalitativní dotazování, které vyžadovalo citlivost, koncentraci a interpersonální porozumění. V této oblasti byly zařazené strukturované otevřené otázky, které se vztahovaly k profesním názorům, ke zkušenostem a znalostem pedagogických pracovníků. Odpovědi na otázky měly objasnit současnou úroveň komunikativních dovedností dětí předškolního věku, jejich slovní zásobu, nejčastěji se vyskytující vady řeči, způsob pedagogických aktivit při rozvoji řeči u dětí, spolupráci s poradenským zařízením a názory na výuku cizích jazyků v předškolním věku.

Interview obsahovalo tyto otázky:

1. Pozorujete v posledních 5 až 10 letech výrazné změny v komunikativních dovednostech dětí předškolního věku?
2. Co si myslíte, že je příčinou rozdílností ve slovní zásobě dětí předškolního věku?
3. Jaké nejčastější vady řeči se podle Vás u dětí vyskytují?

4. Jak rozvíjíte komunikativní dovedností dětí v MŠ?
5. Jaký je Váš názor na výuku cizích jazyků v předškolním věku?
6. Spolupracujete s nějakým školským poradenským zařízením? Jak probíhá spolupráce?

Na otázky odpovědělo 57 respondentek, každá z nich předložila několik odpovědí. Aby byly odpovědi přehledné (některé se překrývaly), bylo nutné je kategorizovat. Odpovědi získané v interview jsem seskupila do vhodných skupin.

7.6.2 Druhá část výzkumu probíhala jako kvantitativní neexperimentální výzkum, tedy strukturovaný sběr dat pomocí dotazníku. Pro výzkum byl využit náhodný výběr z řad rodičů dětí navštěvujících mateřskou školu v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Základním principem bylo, aby rodiče vyplňující dotazník a učitelky odpovídající v interview byly ze stejné mateřské školy, popř. třídy.

Položky dotazníku byly rozděleny do šesti oblastí:

První oblast dotazníkového šetření

V této oblasti průzkumu byly zjišťované zejména faktografické údaje o respondentech – věk matky, otce, jejich dosažené nejvyšší vzdělání, věk dítěte, počet sourozenců dítěte podle věku.

Zjištěné údaje umožnily posoudit, zda jsou u některých položek v názorech, zkušenostech, znalostech, ve výchově a vývoji rozdíly podle věku a dosaženého vzdělání.

Druhá oblast dotazníkového šetření

Do druhé oblasti byly zařazeny položky, které zjišťovaly, zda se vyskytují u dětí vady řeči a jaké jsou nejčastěji se vyskytující vývojové vady řeči u jejich rodičů v dětství a v dospělosti. V souvislosti s vyskytující vadou řeči u dítěte bylo sledováno, zda rodiče navštěvují klinického logopeda, popřípadě jiné poradenské zařízení. Zároveň bylo zjišťováno, zda rodiče umí mluvit nějakým cizím jazykem (položka č. 1-5).

Třetí oblast dotazníkového šetření

Třetí oblast zjišťuje, jak rodiče často čtou dětem, zda děti mají zájem o četbu a vyprávění, zda navštěvují rodiče s dětmi knihovnu a jsou jím vzorem, tím, že si knihy půjčují. Zároveň byly zjišťované důvody, proč knihovnu nenavštěvují (položka č. 6 – 9).

Čtvrtá oblast dotazníkového šetření

Čtvrtá oblast vypovídá o názorech respondentů týkající se nahraditelnosti knihy počítačem a televizí (položka č. 10).

Pátá oblast dotazníkového šetření

Do této oblasti byly zařazeny položky vypovídající o počtu knih, které rodiče dětem kupují, při jaké příležitosti, zda mají děti dětskou knihovnu a jaký má kniha přínos pro dítě (položka č. 11-14).

Šestá oblast dotazníkového šetření

Šestá oblast zjišťovala počet dětí v předškolním věku, které umí číst a zda mají rodiče dostatek času na komunikaci se svým dítětem (položka č. 15-16).

Vyhodnocení dotazníku bylo v případě uzavřených a polozavřených otázek provedeno v procentech, u otázek otevřených byla zaznamenána četnost a důležitost odpovědí.

7.6.3 Třetí část výzkumu probíhala formou sběru dat prostřednictvím standardizovaného dotazníku České školní inspekce. Cílem dotazníku bylo zjistit kvalitu poskytovaného vzdělávání v cizích jazycích a informace od rodičů na výuku cizích jazyků ve škole.

Položky dotazníku byly rozděleny do dvou částí:

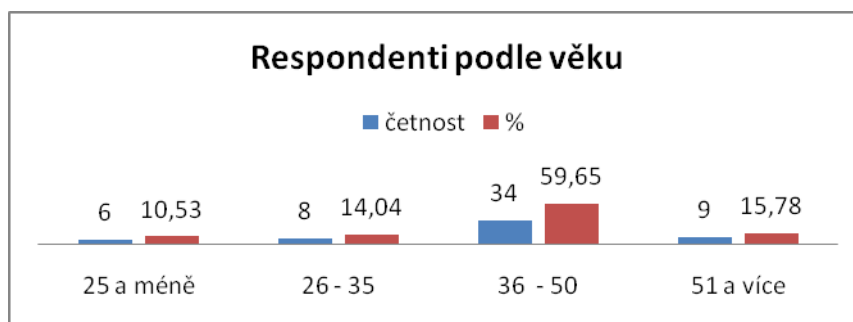
- 1. část dotazníku „A“ zjišťovala**, zda iniciátorem výuky cizích jazyků byla škola, zda jsou spokojeni s kvalitou probíhající výuky, jejich finanční náklady spojené se vzděláváním cizího jazyka. Zároveň bylo zjišťováno, zda dítě navštěvuje nějakou výuku cizího jazyka mimo mateřskou školu.
- 2. část dotazníku „B“ zjišťovala** u konkrétních rodičů, jejichž děti nenavštěvují výuku cizího jazyka v mateřské škole, zda jim škola tuto možnost nabídla. Zároveň byli respondenti dotazováni, jestli děti chodí na výuku cizího jazyka mimo mateřskou školu a pokud se dítě nevzdělává, jejich důvody.

7.7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

7.7.1 První část výzkumu - interview

1. oblast interview

Graf č. 1 – *respondenti podle věku*



Všichni respondenti jsou ženského pohlaví, což je v mateřských školách obvyklé. Právě zde se projevuje skoro 100 % feminizace, muž je v mateřských školách pouze vzácností. Věkové složení nám ukazuje, že *více než polovina učitelek je ve věkovém rozmezí 36 – 50 let (59,65 %)*, 25 % učitelek je mladších než 35 let a 15,78 % učitelek je starších 51 let. Ze souboru pedagogických pracovníků jsou nejpočetnější skupinou

věková kategorie 36 – 50 let a starších 51 let (75%). Tyto údaje mohou vypovídat o měnící se věkové skladbě pedagogických pracovních mateřských škol – přibývá pedagogů ve vyšších věkových kategoriích a naopak klesá počet nejmladších pedagogů. (příloha č. 1, tabulka č. 4)

Soubor učitelek podle délky pedagogické praxe

Věk úzce koresponduje s délkou praxe. Nejvíce početná skupina pedagogických pracovních je s 21 a víceletou praxí. Tyto učitelky tvořily 59,65 % z celého vzorku. Nejméně početnou skupinou jsou pracovníce s délkou praxe do 3 let, tj. 10,53 %. (příloha č. 1, tabulka č. 5)

Soubor učitelek podle tříd

Nejvíce učitelek z celého souboru (42,11 %) pracuje ve školách, která má 4 třídy. Nejméně učitelek ze souboru (3,5 %) pracuje ve školách se 6 a více třídami. (příloha č. 1, tabulka č. 6)

Počet logopedických tříd

Z celkového počtu 201 tříd je pouze 21 (10%) logopedických.

(příloha č. 1, tabulka č. 7)

Počet všech dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky v mateřských školách, (včetně odkladů), z toho počet dětí s vadami řeči

Z celkového počtu dotazníků jsem zjistila, že ve všech 201 třídách se vzdělává 1671 dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, což představuje v průměru 29 těchto dětí na jednu mateřskou školu. Z celého souboru 1671 předškolních dětí se v mateřských školách nachází 691 dětí s vadami řeči, což představuje 12 dětí na jednu mateřskou školu. **Z celého souboru dětí má až 41 % vadu řeči.**

(příloha č. 1, tabulka č. 8)

Počet dětí s odkladem školní docházky a vadou řeči

Z celkového počtu 1671 předškolních dětí v souboru, jich 291 (17,41%) je s odkladem školní docházky. V průměru je v každé mateřské škole ze vzorku 5 předškolních dětí s odkladem školní docházky. **Alarmující je, že z počtu 291 dětí s odkladem je 205 dětí (12,27%) v mateřských školách s odkladem školní docházky pro vadu řeči. V průměru zůstává s odkladem a vadou řeči 3,59 předškoláků. (příloha č. 1, tabulka č. 9)**

Věnuje se někdo v MŠ nápravě řeči?

Z celkového počtu 57 dotázaných učitelek jich 55 (96,49%) odpovědělo kladně. 2 učitelky odpověděly ne, což představuje 3, 51%. (příloha č. 1, tabulka č. 10)

Kdo se věnuje nápravě řeči?

Z tabulky je patrné, že nápravě řeči se věnuje 34 učitelek, což představuje 59,64 %. Nápravě řeči se dále věnují asistenti logopeda v počtu 21 z celého souboru, tedy 35,08 %. Pouze 2 učitelky uvedly, že nápravu vad řeči neprovádí nikdo v MŠ, což představuje 5,28 %. (příloha č. 1, tabulka č. 11)

Z analýzy výsledků vyplývá, že 34 učitelek má středoškolské vzdělání a provádí nápravu řeči. Asistentky logopeda v počtu 21, což představuje 35,08 %, mají odpovídající vzdělání k odstraňování vad řeči pod supervizí klinického nebo školního logopeda.

V současné době mohou učitelky mateřských škol se středoškolským vzděláním působit pouze jako logopedické preventistky – to znamená, že mohou pouze doporučovat děti k vyšetření do logopedické poradny a rozvíjet komunikační dovednosti v souladu se závazným kurikulárním vzdělávacím dokumentem. Tyto učitelky na otázku, proč napravují vady řeči, když nemají odbornou kvalifikaci, odpovídaly: „*rodiče s dětmi sice dojdou na vyšetření, ale doma s dětmi výslovnost nepochvívají, mám dlouholetou praxi*

a zkušenost, pracuji s dětmi při odstraňování vad řeči, protože jsem absolvovala kurzy před rokem 1989 apod. “.

Učitelkám není lhostejný vývoj dětí. Snaží se pomoci, ale nevím, zda si uvědomují zodpovědnost. Špatnou nápravou mohou vzniknout totiž nevratné změny, které se velmi těžce odstraňují. Za poskytované vzdělávání ve škole nese veškerou zodpovědnost ředitelka mateřské školy. Je tedy na ní, jak se s tímto vypořádá.

2. část interview

V této části rozhovoru měly respondenty možnost volně se vyjádřit. Proto bylo nutné pro jednodušší zpracování, odpovědi kategorizovat do vhodných skupin.

Položka č. 1 - *Pozorujete v posledních 5 až 10 letech výrazné změny ve slovní zásobě dětí předškolního věku?*

Tabulka č. 12

<i>Komunikativní dovednosti</i>	<i>Ano k lepšímu</i>	<i>Ano k horšímu</i>	<i>Beze změn</i>	<i>Celkem</i>
četnost	6	34	17	57
%	10,52	59,64	29,84	100

Podle vyjádřených odpovědí respondentek jsem kategorizovala odpovědi do tří skupin. Zhoršené výsledky ve slovní zásobě dětí registruje 59,64 % učitelek, 10,52 % učitelek si myslí, že slovní zásoba dětí je lepší a 29,84 % napsalo, že je na stejné úrovni jako před 5 nebo 10 lety. Otázkou ovšem zůstává, jestli úroveň slovní zásoby před 5 až 10 lety byla lepší nebo horší než v současné době.

Otevřenou otázkou Ano k lepšímu či Ano k horšímu pedagogické pracovnice uváděly - pedagogické pracovnice s kladnou odpovědí jsem očíslovala od 1. do 6. Pro lepší přehlednost jsem odpovědi zapracovala do tabulky.

Tabulka č. 13 – odpovědi respondentek

<i>Ano k lepšímu respondentky uváděly</i>	<i>Ano k horšímu respondentky uváděly</i>
1. Vlivem médií a televize mají děti v posledních letech velmi rozšířenou slovní zásobu, zejména o anglické výrazy a jiné výrazy.	1. Chudší slovní zásoba, zhoršila se výslovnost i slovní vyjadřování, více dětí patlá, má malou slovní zásobu, malé vyjadřovací schopnosti. Používají holé věty, jen málo širší souvětí. Děti se vyjadřují jednoduše, v krátkých jednoduchých větách bez přídavných jmen. Často se předškolní děti oslovují „hej“.
2. Změny pozoruji hlavně v obsahu slovníku – sdělovací prostředky zásobují děti výrazy novými, které před několika lety děti neznaly.	2. Příčinu vidím v čase, který je dětem věnován a jeho konkrétnímu obsahu. Po víkendu mi jedno dítě vypráví, co všechno zažilo na výletě s rodiči, jiné dítě se jen dívalo na pohádky televizi. Rodiče by měli dětem zprostředkovávat co nejvíce společných zážitků, o kterých se dá poté vyprávět, klást otázky. Dětem se málo čte a zpívá doma, povídá o čemkoli!!!
3. Některé výrazy mají nové (počítačová doba).	3. Horší slovní komunikativní dovednosti vidím zvláště u dětí ze sociálně slabších rodin, mají omezenou slovní zásobu. Více používají vulgarismy.
4. Slovní zásoba je u některých dětí velmi dobrá. Záleží na tom, z jaké sociální skupiny dítě pochází, na vzdělanosti rodin,	4. Rodiče dětem málo čtou, nabízejí knihy, chybí kontakt s rodinou. Pracovní doba rodičů je dlouhá, děti jsou vystresované, neurotické.

z kterých dítě pochází, od toho se odráží další vývoj řeči.	
5. Probíhají výuky cizích jazyků, tak čím dál více pozoruji dvojjazyčně mluvící předškoláky.	5. Je to velmi individuální, záleží na rodinném prostředí, dědičnost, celkově je úroveň spíše podprůměrná.
6. Více používají vyjadřování jako dospělí. Dokážou se více slovně bránit, prosadit svůj názor, někteří lidé v tom vidí více drzosti.	6. Naše škola má speciální logopedickou třídu, přesto, že je poruchám řeči věnována maximální péče, odcházejí někteří s částečnou vadou řeči do 1. tř. ZŠ. Je to způsobeno tím, že přibývá dětí nejen s vadami řeči, ale také s vadami řeči spojenými s poruchami chování a zdravotními poruchami. Problémem zůstává spolupráce s rodiči, kteří nechávají práci s dětmi pouze na MŠ.

Závěrem kladného hodnocení můžeme konstatovat, že pedagogické pracovnice vidí lepší slovní zásobu dětí pouze v obohacení o určité výrazy vlivem masmédií a počítačů, tak o anglické výrazy. Současně poukazují na to, že na úroveň řeči má značný vliv podnětnost rodinného prostředí, vzdělání rodičů a rozvoj osobnosti dětí.

Většina učitelek otevřeně vyjádřila své názory na zhoršenou slovní zásobu dětí. Analýzou odpovědí pedagogických pracovnic můžeme konstatovat, že děti mají v současné době omezenou slovní zásobu z důvodu nezájmu rodičů. Rodiče často děti „odloží“ před televizi nebo počítač, kde děti pouze pasívně přijímají velké množství informací, které ani nestačí zpracovat. Dětem málo čtou, málo s nimi komunikují, děti jsou často stresované nedostatkem času a nervozitou rodičů. Děti mají problém s vyjadřováním ve větách. Stačilo by jenom s dítětem si pohrát, zahrát si společenskou hru, připravit tvořivou činnost a při tom přirozeným způsobem komunikovat. Učitelky se shodují na tom, že přibývá vad řeči u dětí a maximální pozornost je potřeba věnovat dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Se svolením paní ředitelky z Mateřské školy Hrobčice cituji hodnocení dětí v oblasti jazykových dovedností, které bylo součástí vlastního hodnocení školy.

„Oblast ŘEČ zahrnuje hodnocení slovní zásoby, správné utváření vět, recitace básní, vhodné kladení otázek, popis obrázku, pochopení výkladu, pochopení a reprodukce textu, vyprávění v logické návaznosti a souvislostech, a zda komunikuje tak, aby bylo pochopeno ostatními. V této oblasti byla úspěšnost 48,6 %. Slovní zásoba dětí je chudá, děti se často vyjadřují v jednoduchých větách, souvěti jim činí potíže. Děti často hledají slova. Některé děti se málo zapojují do diskusí, neumějí vypravovat souvisle a v logické návaznosti. Dále také ze záznamových archů vyplývá, že 81,2 % dětí má vadu řeči. Velmi málo rodičů řeší vadu řeči svého dítěte návštěvami logopeda, přestože jsou z naší strany upozorňovány.“ (Procházková, Š., 2009, s. 19)

Závěrem otevřené otázky mohu konstatovat, že většina pedagogických pracovníků, které se otevřeně vyjádřily, se domnívají, že v posledních 10 letech jsou u dětí zhoršené komunikativní dovednosti.

Položka č. 2 - Co si myslíte, že je příčinou rozdílnosti ve slovní zásobě dětí předškolního věku?

47 pedagogických pracovníků, což představuje 82,45 % z celého souboru, vidí příčinu rozdílnosti ve slovní zásobě v komunikaci s rodiči, 9 pedagogických pracovníků (15,78%) si myslí, že příčina je v časté sledovanosti televize, pouze jedna učitelka uvedla, že příčinou zhoršené slovní zásoby dětí je nedostatek čtení.

(příloha č. 4, tabulka č. 14)

Pedagogické pracovnice s kladnou odpovědí měly po celou dobu výzkumu přidělené stejné číslo. Z šesti pedagogických pracovníků, které v položce č. 1 se vyjádřily, že slovní zásoba současných dětí je lepší v položce č. 2, uváděly:

1. Komunikace s rodiči a s DVD přehrávačem.

2. Velký vliv má prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, množství a kvalita podnětů - tam jsou velké rozdíly u jednotlivých dětí. Sledování pohádek, vyprávění či čtení a následné povídání o přečteném = hlavní příčina rozdílnosti.
3. Těm, co doma rodiče čtou knížky, mají lepší slovní zásobu, lépe se domluví. V dnešní době se v mnoha rodinách knížky posouvají na poslední místo, před televizí a počítačem.
4. Když se rodiče dětem věnují, povídají si s nimi, jejich slovní zásoba je lepší.
5. Výuka cizích jazyků.
6. Mluvní vzor v rodině, televizní programy, komunikace a přizpůsobení se slovní zásobou dětem v kolektivu MŠ, přebírání mluvních vzorů po učitelce. Přístup k dětským knihám, počítačovým programům.

Z kladných odpovědí pedagogických pracovníků vyplývá, že lepší slovní zásobu mají děti, kterým se rodiče věnují. Čtou jim a vyprávějí si s nimi.

Z negativních odpovědí uvádím pouze některé:

1. Vliv rodinného prostředí, nedostatek času na dítě. Mediální působení na úkor čteného.
2. Především rodinné prostředí.
3. Jde o rozdílné podněty, které vychází z rodiny. Dětem se podle mne někteří rodiče málo věnují, málo komunikují a vypráví si nad knížkou.
4. Děti jsou více u televize, počítačů, málo komunikují s rodiči.
5. Vliv rodiny, to jak se dětem doma rodiče a prarodiče věnují.
6. Rodiče s dětmi nemluví, pohádky nečtou, ale pouští v televizi, počítači. Rodičům chybí čas na své děti.
7. Malá, více méně žádná komunikace rodičů s dětmi.

Pedagogické pracovníce se domnívají, že největší vliv na rozvoj slovní zásoby, jak v kladném tak záporném významu mají hlavně rodiče. Z uvedeného vyplývá, že nedostatek času na děti rodiče kompenzují sledováním televizních pořadů, DVD a počítačem. Příčiny vidí hlavně v slabé slovní zásobě, malé vyjadřovací schopnosti

děti. Chybu vidí ve sníženém zájmu rodičů z nedostatku času. Následkem toho vznikají vady řeči u dětí, které přetrvávají i při vstupu dětí do první třídy, protože rodiče nevyhledají odbornou pomoc u logopeda nebo ji podceňují. Současná doba, ale děti i obohacuje. Zejména o nové výrazy z oblasti počítačových her a televizních seriálů, více používají vulgarismy. Význam těchto slov si děti často ani neumějí vysvětlit, nerozumí jim a pro vývoj dítěte nejsou přínosem.

Pokud porovnáme pozitiva a negativa, které pracovnice uvedly, zjistíme, že to co některé považují jako pozitivní, se některým jeví podle uvedených odpovědí jako negativní. Jednoznačně, ale na první místo v rozvoji komunikací staví rodinu a zodpovědnost za to, jakou dosáhne úroveň.

Položka č. 3 - Jaké nejčastější vady řeči se podle Vás u dětí vyskytují?

Patlavost je podle učitelek nejčastější vadou řeči u dětí předškolního věku – 61,40 %, uvedlo 35 učitelek. Na druhém místě z uváděných vad řeči jsou podle učitelek sykavky – 22,80 %, špatnou výslovnost r/ř uvedlo 7 učitelek (12,30 %) a koktavost uvedly 2 učitelky (3,50 %). (příloha č. 1, tabulka č. 15)

Položka č. 4 - Jak rozvíjíte komunikativní dovednosti dětí v MŠ?

V této položce byla patrná různorodost odpovědí, které se často překrývaly. Po prostudování všech odpovědí uvádím nejčastěji zaznamenané výpovědi pedagogických pracovníků:

- 1. „ranní, komunikativní kruh, seznámení s básněmi, písničky, jazykolamy, předčítání pohádek, po přečtení pohádky obsah pohádky převyprávět svými slovy, individuální rozhovory s dětmi;*
- 2. běžná komunikace, vzor učitelek a ostatního personálu, říkadla, básně na procvičování hlásek, logopedická prevence;*
- 3. slovní hry, manipulace s předměty, vlastní příklad, četba obrázku, pozorování a pokusy, didaktické hry, námětové hry, kooperace v malé skupině, písničky, básně;*
- 4. formou jazykových her, hry s maňásky, vyprávění pohádek, komunikace s kamarády nad knihou, vzor učitelky*

5. *důslednost mluvit celou větou, rozvíjet slovní zásobu;*
6. *rozvoj hrubé a jemné motoriky podporuje vývoj řeči dítěte, hry a cvičení, které rozvíjejí smyslové vnímání, mohou ovlivnit vývoj řeči, hádanky, rýmy;*
7. *individuální dialogy o prožitcích, zájmech, přáních, předčítání a následné vyprávění o vyslechnutém, dramatizace pohádek, situační scénky dvojic, využití čtveřice obrázků k sestavování děje, písně, básně, říkadla“;*

Analýzou výpovědi pedagogických pracovníků jsem zjistila, že učitelky se snaží příkladně rozvíjet komunikativní dovednosti dětí. Využívají k tomu odpovídající metody a formy práce. Pro shrnutí uvádím, že 34 x uvedly pedagogické pracovníce při rozvíjení komunikativních dovedností vlastní mluvní vzor, který pokládají ze velmi důležitý, na druhém místě v nejčastěji uváděných odpovědích byly různé hry a komunikativní kruh, na třetím místě četba, písně, básně a vyprávění. Nejméně uváděly loutkové a maňáskové divadlo, sluchové rozlišování začáteční hlásky ve slovech, dramatizaci, rytmiizaci slov.

Žádná z učitelek neuvedla rozvoj fonemického uvědomění u dětí. Fonemické uvědomění posiluje rozvoj čtení a experimentování se slovy. Dítě si uvědomuje, že proud řeči sestává z menších částí, které tvoří myšlenky – věty, jednotlivá slova. Dítě dále slyší (uvědomuje si), že slovo se skládá z jednotlivých hlásek – fonémů (tzv. fonemické uvědomění). Tato dovednost je podstatná pro rozvoj čtenářských dovedností v abecedním systému jazyka.

Žádná z pedagogických pracovníků neuvedla, že by v mateřské škole rozvíjela jazykové schopnosti pomocí stimulačního programu, metody, projektů či plánu.

Položka č. 5 - Jaký je Váš názor na výuku cizích jazyků v předškolním věku?

Tato položka byla stěžejní pro osmý dílčí cíl výzkumného šetření, kterým jsme měli zjistit názory pedagogických pracovníků na vzdělávání dětí předškolního věku v cizích jazycích.

Tabulka č. 16 - názory na výuku cizích jazyků

<i>Cizí jazyk</i>	<i>Ano</i>	<i>Ne</i>	<i>Nevím</i>	<i>nezodpovězeno</i>	<i>Celkem</i>
četnost	34	12	10	1	57
%	59,64	21,05	17,54	1,77	100

Porovnáním počtu kladných a záporných odpovědí je patrné, že větší polovina pedagogických pracovníků (34 učitelek, 59,64 %) schvaluje seznamování dětí s cizím jazykem v předškolním věku, 12 učitelek (21,05 %) není pro výuku cizího jazyka, 10 učitelek (17,54 %) neví, zda by měla být výuka cizího jazyka v mateřské škole a 1 učitelka otázku nezodpověděla.

Otevřenou otázkou Ano či Ne pedagogické pracovnice uváděly:

Pro Ano uváděly:

1. ano, pokud nemá vadu řeči,
2. ano, formou hry,
3. v zásadě souhlasím – hravou formou, ale pouze děti, které samy nemají problémy s řečí českého jazyka a lektor výuky by měl být buď rodilý mluvčí, nebo mít státnici z cizího jazyka,
4. ano, pokud dítě vyslovuje správně hlásky v češtině,
5. je – li výuka prováděna vhodným způsobem, může být pro děti přínosná, děti mohou získat základ odposlouchat cizí jazyk a snáze se později v jazyce zdokonalují,
6. vyhovuje se požadavkům rodičů mít AJ ve školce – 1x týdně je málo, nestačí. Pokud na MŠ navazuje cizojazyčná ZŠ, výuka pak má podle mě smysl – dítě by však nejprve mělo mít zvládnutý rodný jazyk.
7. Pokud by dítě v MŠ mělo naprosto správnou výslovnost a výuka AJ by měla návaznost od 1. tř. ZŠ, pak proti seznamování s cizím jazykem nic nemám. Měl by jej provádět někdo s dobrými znalostmi a dobrou výslovností jazyka.
8. Pouze pokud se dítě učí v přirozeném prostředí rodiny (rodič je cizinec).
9. Ano, od 5 let – pomáhají s vadami řeči.

Pro Ne uváděly:

1. nikoli, děti by se neměly učit cizí jazyky v předškolním věku,
2. výuka cizích jazyků v předškolním věku je nevhodná,
3. není dobrá, pro dítě je nejdůležitější naučit se dobře mateřský jazyk a výslovnost,
4. upřednostňuji nejdříve dokonalé zvládnutí mateřského jazyka

Analýzou kladných a negativních odpovědí pedagogických pracovníků jsem došla k závěru, že učitelky doporučují seznamování dětí předškolního věku s cizím jazykem, ale za určitých podmínek. Měly by mít zvládnutou správnou výslovnost v mateřském jazyce, dobré by bylo, aby výuka měla návaznost v 1. tř. ZŠ. Výuku by měl provádět rodilý mluvčí nebo lektor se státnicí. Zajímavé je, že žádná pracovníce nepožaduje u lektora vzdělání předškolní pedagogiky. Uvědomují si ale, že vzdělávání by mělo probíhat odpovídajícími formami a metodami vhodnými v předškolním vzdělávání.

Závěrem mohu shrnout, že **učitelky doporučují seznamování dětí s cizím jazykem, ale pouze u dětí se správnou výslovností v mateřském jazyce v návaznosti na výuku v první třídě základní školy. Výuku by měl provádět rodilý mluvčí nebo lektor se státní zkouškou v cizím jazyce.**

Položka č. 6 - Spolupracujete s nějakým školským poradenským zařízením? Jak probíhá spolupráce?

Z výsledků je patrné, že 47 pedagogických pracovníků (82 %) odpovědělo, že jejich mateřská škola spolupracuje s Pedagogicko psychologickou poradnou nebo Pedagogickým centrem. Pouze 5,26 %, 3 učitelky spolupracují s logopedem a 12,28 %, 7 učitelek nespolupracuje s žádným poradenským zařízením. (tabulka č. 17)

Jak probíhá spolupráce, uváděly:

1. šetření školní zralosti, 37 x
2. logopedická šetření, 2x
3. probíhá minimální spolupráce telefonického charakteru, 1x

4. konzultace, přednášky, 10x
5. návštěvy foniatra v MŠ, 1x
6. logopedická asistentka spolupracuje s logopedkou, 1x
7. rodiče dětí s vadou řeči docházejí ke klinické logopedce, a zde probíhá procvičování na logopedickém kroužku, 1x
8. šetření výslovnosti dětí, konzultace individuálních vzdělávacích plánů, pracovnice SPC dochází na konzultace i do MŠ, 1x
9. logopedka dojíždí 1x14 dní do MŠ. 1x

Spolupráce mateřských škol probíhá s poradenskými zařízeními hlavně s cílem šetření školní zralosti a formou osvěty (přednášky, konzultace). Logopedická péče a spolupráce s mateřskými školami podle vyjádření pracovníků je minimální.

Zhodnocením odpovědí usuzuji, že spolupráce mateřských škol s logopedy je podceněna. Dětem s poruchami řeči, kterých stále přibývá, by se měla dostat lepší péče. Počet logopedicky vzdělaných učitelek je nedostatečný. Řešením by mohlo být proškolení učitelek tak, aby měly stejně uznatelné vzdělání jako klinický logoped. Ředitelky mateřských škol by měly více motivovat učitelky ke studiu na vysoké škole pedagogické ke specializaci - speciální pedagogika. Ovšem aby mohly vykonávat jako logopedické asistentky pod supervizí klinického logopeda nápravu řečových vad, musí mít státní zkoušku z logopedie, popř. surdopedie.

Řediteli Měcholupské internátní logopedické školy v Ústeckém kraji se podařilo vytvořit školící centrum pro logopedy ve školství. Projekt je realizován ve spolupráci s Asociací logopedů ve školství pod záštitou Krajského úřadu. Vzdělávací kurz je určen pro pedagogické pracovníky MŠ a 1. stupně ZŠ v Ústeckém kraji. Vzdělávání bude probíhat tři roky a absolventi se naučí podpoře přirozeného a správného vývoje dětské řeči. Naučí se vhodné pedagogické přístupy k dětem s poruchami komunikace, způsobům předcházení poruchám řeči, schopnosti prakticky ukázat správný nácvik výslovnosti u dětí a seznámí se s informacemi o logopedické intervenci. V rámci projektu vznikne také metodická příručka a kniha pro děti s názvem *Říkadla a omalovánky*.

7.7.1.1 Shrnutí první části výzkumného šetření

V současné době, kdy přibývá dětí s poruchami řeči, máme v mateřských školách jen desetinu logopedických tříd z celkového počtu. Učitelek mateřských škol, které by studovaly logopedii na vysokých školách, je nedostatek. **Až v průměru 41 % dětí z našeho výzkumného vzorku má vadu řeči. Učitelky si všímají, že děti v mateřských školách mají v současné době chudou slovní zásobu, neumí se vyjadřovat v souvětích, popisovat obrázky, vyprávět souvislý text a mají špatnou výslovnost hlásek. Příčinu ve zhoršených komunikativních dovednostech a schopnostech dětí vidí hlavně v rodičích.** Podle učitelek, rodiče s dětmi málo komunikují, nečtou jim pohádky, nevypráví si s nimi. **Volný čas tráví dnešní děti sledováním nevhodných seriálů a pořadů, hraním počítačových her, které vzbuzují u dětí roztěkanost, nervozitu a stres.**

Učitelky sice rozvíjí jazykové dovednosti dětí, ale **rezervy jsem shledala v analyticko syntetických činnostech, fonemickém procvičování, pravolevé orientaci, zrakové a sluchové paměti.** Tyto činnosti je nutné více rozvíjet a zaměřit se na hry a činnosti, které podporují tyto dílčí jazykové schopnosti.

Za svou zatím nedlouhou působnost v pozici školní inspektorky jsem zjistila následovné. Učitelky dětem předčítají pohádky, pracují s knihou, ale nemají stanovená kritéria četby.

Málo se snaží upoutat děti při četbě vhodnou modulací hlasu. Děti tak, často ani neupoutá samotný obsah čteného.

Předškolní děti by měli mít možnost pochopit princip čtení. Měly by pochopit, že čtou písmenka (a ne obrázky), že se čte zleva doprava, řádky shora dolů, že text obsahuje pro děti velmi cenné informace. Toto pochopení vzniká u dětí **pozorováním druhých lidí při čtení a psaní, i vlastními pokusy psát.** V mateřské škole by měly děti mít hojnou příležitost vidět zblízka učitelku, jak čte. Proto by měla učitelka dětem umožnit, aby byly co nejblíže, aby viděly, jak čte, aby si třeba ukazovala prstem na text.

Po četbě málo s dětmi vyprávějí slyšený děj, nedávají jim otázky, aby děti domýšlely, jak to dopadne, málo hodnotí předčítaný text.

Ve většině mateřských škol se nachází televize, DVD a video s hojným počtem kazet a „cedeček“. Myslím si, že jsou používány na úkor čtení, které rozvíjí slovní zásobu dětí a komunikativní schopnosti. Osobně nemám nic proti moderním výukovým programům, ale nesmí se to zneužívat. Je potřeba na tyto negativa upozorňovat a hledat cesty k zlepšení.

Pedagogické pracovnice v mateřských školách doporučují seznamování dětí předškolního věku s cizím jazykem, ale až po zvládnutí správné výslovnosti v mateřském jazyce. Vzdělávání by mělo probíhat aktivizujícími metodami a formami práce, které jsou optimální pro rozvoj osobnosti předškolního dítěte.

7.7.2 Druhá část výzkumu - dotazníkové šetření

1. oblast dotazníkového šetření – údaje o respondentech

Soubor všech respondentů podle věku

Soubor tvořilo 49 respondentů z řad zákonných zástupců dětí předškolního věku. Ve zkoumaném vzorku převažovali rodiče 2. věkové skupiny (věk 31 – 40), což představuje 74 % matek a 61 % otců. Druhou nejpočetnější věkovou kategorií rodičů je 1. skupina (věk 20 – 30), což představuje 18 % matek a 10 % otců. Věkovou kategorii (41 – 50) ze zkoumaného vzorku tvořilo 8 % matek a 25 % otců. Žádná matka z našeho šetření není starší 51 let, ale otcové tvoří 4 % ze zkoumaného vzorku.

Tyto údaje mohou vypovídat o měnící se věkové struktuře rodičů – přibývá čím dál více rodičů, kteří se rozhodnou mít potomka až po třicátém roce života a naopak klesá počet mladých lidí, kteří se rozhodnou pro dítě mezi 20 až 30 rokem života. Pro srovnání uvádím, že součet 2. a 3. věkové skupiny, (31 – 50) tvoří 82 % matek a 86 % otců.

(příloha č. 1, tabulka č. 18)

Soubor všech dětí podle věku

Celý soubor tvořily děti docházející do mateřských škol v posledním ročníku mateřské školy. V souboru převažovaly děti ve věku 6 let (76 %), 8 dětí bylo ještě ve věku 5 let (16 %) a 4 dětem bylo 7 let (8 %).

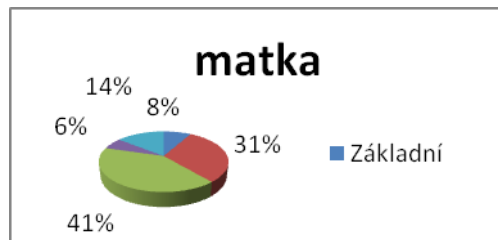
(příloha č. 1, tabulka č. 19)

Soubor všech dětí s počtem sourozenců

Vyhodnocení otázky ukázalo, že 59 % dětí ze zkoumaného vzorku má jednoho sourozence, 24 % dětí má dva sourozence, tři sourozence nemá žádné dítě. 2 % dětí, což představuje 1 dítě, žije v rodině se čtyřmi sourozenci a 1 dítě s pěti sourozenci. 12 %, 6 dětí vyrůstá jako jedináček. Analýzou údajů vyplývá, že 83 % rodin má dvě až tři děti. (příloha č. 1, tabulka č. 20)

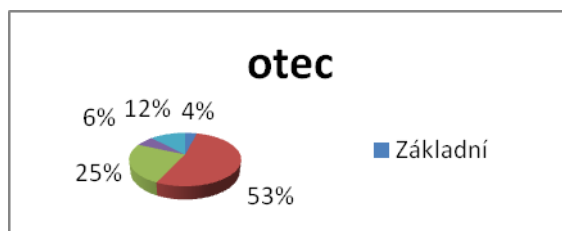
Soubor rodičů z hlediska dosaženého vzdělání

Graf č. 2



Z grafu je patrné, že největší počet matek je se středoškolským vzděláním s maturitou - 41 %, středního vzdělání s výučním listem dosáhlo 31 % matek a pouze 6 % je s vyšším odborným vzděláním. Z uvedeného souboru 14 % maminek dosáhlo vysokoškolského vzdělání a pouze 8 % má základní vzdělání.

Graf č. 3



U otců je nejvyšší procento z dotázaného vzorku 53 % s dosaženým středním vzděláním s výučním listem a pouze 4 % se vzděláním základním. Středoškolského vzdělání s maturitou dosáhlo 25 % dotázaných respondentů, vyššího odborného vzdělání 6 % a vysokoškolského 12 %.

Graf č. 4



Analýzou zjištěných výsledků mohu konstatovat, že nejvíce respondentů dosáhlo středoškolského vzdělání, u otců je to 78 % a u matek 81 %. Zajímavá shoda je v zastoupení dosaženého základního vzdělání a vyššího odborného vzdělání, což představuje 12 % u obou pohlaví.

2. oblast dotazníkového šetření: jazykové kompetence rodičů v cizích jazycích, vývojové vady u dětí a jejich rodičů, spolupráce s poradenským zařízením

Položka č. 1 - Umíte mluvit cizím jazykem? Pokud ano, jakým?

V současné době v pracovním i společenském životě je velice důležitá znalostní vybavenost jednotlivce. Kvalitní jazykové kompetence v cizím jazyce jsou předpokladem širších možností uplatnění v rámci integrované Evropy a světa. Osvojení cizího jazyka pomáhá snižovat jazykové bariéry, multikulturní předsudky a přispívá tak ke zvýšení mobility člověka v osobním životě, ve studiu i v pracovním uplatnění.

Rozborem získaných údajů bylo zjištěno, že 78 % matek a 82 % otců mluví cizím jazykem, někteří z nich umí i více jazyků současně. (příloha č. 1, tabulka č. 21)

Překvapivě skoro polovina zákonných zástupců (matka – 49 %, otec – 43 %) uváděla největší jazykové kompetence v německém jazyce. Přibližně čtvrtina respondentů uváděla znalosti v anglickém jazyce (matka – 24 %, otec – 33 %). Další čtvrtina respondentů uváděla znalosti v ruském, francouzském jazyce a jeden respondent dokonce v polském jazyce.

Vzhledem k tomu, že většina dotazovaných respondentů má trvalé bydliště v blízkosti hranic s Německem, je celkem pochopitelné, že většina z nich uvádí znalost německého jazyka.

Položka č. 2 - *Má vaše dítě nějakou vadu řeči? Pokud ano, jakou?*

Vyhodnocení položky ukázalo, že 45 % dětí (22 dětí) z výzkumného vzorku trpí nějakou vadou řeči. (příloha č. 1, tabulka č. 22)

Z výzkumného vzorku 22 dětí, což bude představovat 100 %, na otevřenou otázku ano, jakou vadu řeči děti mají, rodiče uváděli:

- špatná výslovnost r, ř (63 %)
- sykavky (9 %)
- koktavost (9 %)
- neví jakou (19 %)

Zjištěné hodnoty úzce korespondují se zjištěnou skutečností v předchozím výzkumném šetření – interview s pedagogickou pracovnící. Porovnáme-li zjištěné výsledky s tabulkou č. 8 (41 %), zjistíme zajímavou procentuální shodu. Výsledky výzkumného vzorku poukazují na skutečnost, že skoro polovina předškolních dětí v současné době trpí nějakou vadou řeči.

Údaje jsou alarmující, ale pokud porovnáme výsledky z roku 1929 prof. Seemana, kdy vyšetřením dětí bylo zjištěno, že 59 % z nich trpí vadou řeči je situace poněkud

optimističtější. Předpokládám, že určité procento dětí s vadou řeči po vyšetření v Pedagogicko psychologické poradně dostane odklad školní docházky a pravidelnou logopedickou nápravou bude vada řeči odstraněna. Další část předškolních dětí postupným vývojem už nebude mít vadu řeči do září nebo října následujícího školního roku a jejich výslovnost bude správná. Myslím si, že pokud skoro polovina dětské populace vstupující do 1. třídy ZŠ by měla vadu řeči, projevílo by se toto negativum v technice čtení a ve zvukové stránce jazyka.

Předpokládám že, tato situace v prvních třídách nenastane.

Podíváme – li se na tabulku č. 15 (příloha č. 1) z uvedených výsledků, zjistíme, že 96 % učitelek uvádí za nejčastější vadu řeči - špatnou výslovnost hlásek a 4 % učitelek uvádí - koktavost. Rodiče uvádí špatnou výslovnost hlásek u 72 % dětí, koktavost je uváděná u 9 % dětí a v 19 % neví jakou vadu řeči dítě má.

Prvním dílčím cílem výzkumného šetření bylo porovnat nejčastěji uváděné vady řeči u dětí předškolního věku zákonnými zástupci a porovnat je s názory učitelek. Z uvedených údajů vyplývá, že pokud budu předpokládat, že 19 % blíže nespécifikovaných vad řeči uváděných zákonnými zástupci může představovat špatnou výslovnost některé z hlásek, bude pak u 91 % dětí z počtu 22 dětí (45 % dětí) s vadou řeči - špatná výslovnost. Porovnáním s uváděnými výsledky pedagogických pracovníků (96 %) lze konstatovat skoro totožné zjištění.

Položka č. 3 - *Navštěvujete s dítětem klinického logopeda? Pokud ne napište, prosím, jaké jiné zařízení navštěvujete?*

U dítěte s vadou řeči se doporučuje, aby se s odstraňováním nesprávné výslovnosti začalo alespoň rok před nástupem do školy, protože nesprávná výslovnost může ovlivnit školní úspěšnost v předmětech, jako je čtení a psaní.

Celý soubor z našeho výzkumného vzorku tvoří děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit procentuální podíl dětí s vadou řeči, které navštěvují pravidelně klinického logopeda. Z našeho souboru 49 dětí (100 %) jich 45 % (22 dětí) trpí vadou řeči, ale jenom 17 dětí (35 %) navštěvuje klinického logopeda. 10 % rodičů nevyhledalo s dítětem logopedickou poradnu. (příloha č. 1, tabulka č. 23)

Při odstraňování nesprávné výslovnosti ve spolupráci s logopedem je velmi důležitá motivace dítěte a spolupráce rodičů s logopedem. Rodiče navštěvují logopedickou poradnu pravidelně a navíc musí doma s dítětem procvičovat výslovnost hlásek. Logoped je ten, kdo ukazuje rodičům správnou cestu, správný směr a právě rodiče jsou ti, na kterých při nápravě vady řeči nejvíce záleží. Pravděpodobně 10 % zmíněných rodičů nemá zájem o nápravu vad řeči u svých dětí anebo ještě čeká, že správné hlásky postupem času naskočí. Žádný z rodičů nenapsal, že by docházel s dítětem do jiného poradenského zařízení.

Položka č. 4 - *Měli jste v dětství nějakou vadu řeči? Pokud matka, jakou? Pokud otec, jakou?*

Vyhodnocením položky jsem zjistila, že z výzkumného vzorku 49 matek, což je 100 %, jich 7, což je 14 % mělo v dětství vadu řeči. 42 maminek, tedy 86 % z dotázaného vzorku uvedlo, že vadu řeči v dětství neměly. Respondentky, které měly vadu řeči v dětství, uvedly špatnou výslovnost - r, ř, s, š.

U otců je situace ještě příznivější. Z dotázaného souboru 49 otců, což je 100 % uvedli pouze 2, což je 4 % vadu řeči. 96 % otců uvedlo, že žádnou vadu řeči v dětství neměli. (příloha č. 1, tabulka č. 24)

K otázce jakou vadu řeči rodiče měli, uvedli: ze 7 maminek 5 z nich měly špatnou výslovnost r, ř, 2 maminky uvedly špatnou výslovnost sykavek. U dvou otců to byla koktavost.

Čtvrtým dílčím cílem výzkumného šetření bylo porovnat nejčastěji se vyskytující vady řeči u dětí předškolního věku s nejčastěji se vyskytujícími vadami řeči jejich rodičů s dětství. Porovnáním výsledků s položkou č. 2 mohu konstatovat, že

i u generace rodičů i u jejich dětí se na prvním místě vyskytuje špatná výslovnost r, ř, na druhém místě špatná výslovnost sykavek a na třetím místě je koktavost.

Tabulka č. 25

	r,ř	sykavky	koktavost	neví	Celkem
Respondenti	%	%	%	%	%
Děti	63	9	9	19	100
Matka	55	22,5	0	0	100
Otec	0	0	22,5	0	

Třetím dílčím cílem výzkumného šetření bylo i určit četnost dětí s vadou řeči v současné době a porovnat ji s četností vad řeči u jejich rodičů v dětství. Analýzou zjištěných výsledků jsem zjistila, že z výzkumného vzorku 49 dětí jich 22 trpí vadou řeči. Z výzkumného vzorku 49 matek a 49 otců jich pouze 9 trpělo vadou řeči v dětství. Porovnáním těchto výsledků mohu zkonstatovat, že situace ve vývoji řeči je mnohem horší. Musím si připustit však skutečnost, že někteří rodiče mohli na tuto skutečnost zapomenout. Výsledky nelze s přesností vyhodnotit.

Položka č. 5 - *Trpíte v dospělosti nějakou vadou řeči? Pokud matka, jakou? Pokud otec, jakou?*

Ze zjištěných výsledků je patrné, že ze zkoumaného vzorku 49 matek pouze 1 matka, což představuje 2 %, trpí v dospělosti vadou řeči. Jako vadu řeči uvedla špatnou výslovnost hlásky r.

Ze 49 otců ze zkoumaného vzorku uvedlo 4 % z nich, že v dospělosti žije s vadou řeči. Dva otcové uvedli koktavost. (příloha č. 1, tabulka č. 26)

Analýzou těchto i předchozích výsledků jsem zjistila tuto skutečnost. Ze sedmi maminek, které měly v dětství špatnou výslovnost hlásek, pouze u jedné tato vada řeči

přetrvává v dětství. U šesti z nich došlo k nápravě řeči. U otců bohužel již k nápravě nedošlo. Koktavost je emocionální porucha řeči, která je snad ze všech vad řeči nejtěživější. Pokud se u dítěte objeví zadrhávání, je nutné návštěvu logopeda neodkládat. Zřejmě u dospělých otců nedošlo v dětství k léčbě nebo byla neúspěšná. Koktavost (breptavost) – porucha plynulosti řeči může mít nepříznivý dopad na celkovou osobnost postiženého. V současnosti existují logopedické ambulance, které pomáhají odstraňovat koktavost i u dospělých jedinců. Těmto tatínkům bych určitě doporučila navštívit logopedického odborníka. Pozitivní výsledek může přinést větší sebevědomí, pocit spokojenosti a přispěje k celkové pohodě člověka. Děti často napodobují řeč dospělých a mohlo by dojít k nežádoucím dopadům na vývoj řeči v předškolním věku.

3. oblast dotazníkového šetření: návštěvnost rodičů s dětmi v knihovně a pravidelná četba pohádek

Položka č. 6 - *Vyžaduje po Vás dítě před spaním čtení pohádek?*

Tabulka č. 27

Žádost dětí o čtení pohádky	Pravidelně (každý den)	Nepravidelně	Nemá zájem	Celkem
četnost	10	30	9	49
%	20	62	18	100

Z výsledků v tabulce je patrné, že děti nevyžadují pravidelně (každý den) po rodičích čtení pohádky. Nepravidelně má zájem o četbu celkem 62 % dětí z celkového vzorku, 20 % má zájem o četbu pravidelně před spaním a 18 % dětí nemá zájem o četbu vůbec. Zjištěné skutečnosti potvrzují, že drtivá většina v 82 % má zájem o četbu a knihy.

Položka č. 7 - Jak často svým dětem předčítáte nebo si vyprávíte nad knihou?

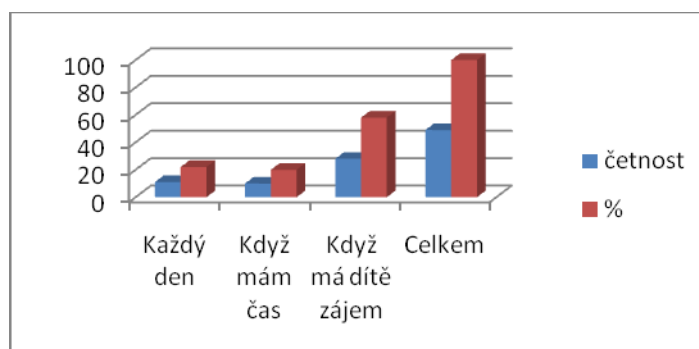
Tabulka č. 28

Pravidelnost četby	Každý den	Když mám čas	Když má dítě zájem	Celkem
četnost	11	10	28	49
%	22	20	58	100

Z výsledků v tabulce vyplývá, že rodiče čtou dětem každý den v 22 %, když dítě projeví zájem v 58 %. 20 % rodičů čte dětem pouze, když má čas, což není zrovna nejlepší. Za pozitivní zjištění lze vyčíslit, že 80 % rodičů předčítá dětem nebo jim vypráví nad knihou. 20 % rodičů je zřejmě tak zaneprázdněných, že si čas najdou jenom někdy.

Pátým dílčím cílem výzkumného řešení bylo porovnat, jak často dítě vyžaduje před spaním čtení pohádky s pravidelným předčítáním od rodičů. Vyrovnané výsledky naznačují určitou shodu. Vysoké procento (82 %) poukazuje na to, že děti v současné době až na výjimky (18 %) mají zájem o četbu a knihy. Možná, že i díky této skutečnosti 80 % rodičů má zájem číst dětem a dětem čte. V 20 % je situace alarmující. Na četbu pravděpodobně dojde málo kdy. Domnívám se, že 20 % rodičů nevěnuje dostatečnou podporu čtení v předškolním věku a důsledkem je, že 18 % dětí poté nevyžaduje čtení.

Graf č. 5



Pro podporu čtenářství má velký význam osobnost učitelky. Učitelka mateřské školy může nabídnout dětem efektivní vzor k nápodobě. K podpoře čtenářství mohou přispět i různé akce podporující zájem předškolních dětí o knihu a čtenářství:

- knihy, časopisy by měly děti mít volně k dispozici,
- pravidelné předčítání a hovory o knížkách,
- děti si přinesou do MŠ oblíbenou knížku, vyprávějí o knížkách, které doma čtou. Učitelka přinese knihu, kterou měla oblíbenou v dětství.
- návštěvy dětské knihovny, podpora zápisu dítěte v knihovně, námětová hra „Na knihovnu“
- výroba dětské knihy
- besedy se spisovateli, ilustrátory, pracovníky knihtisku
- ilustrace dětských říkadel, písní, pohádek, příběhů
- účast na projektech „Noc s Andersenem“, „Celé Česko čte dětem“ a jiné.

Mateřská škola může značnou měrou působit i na rodiče. Přispívají k tomu informace na nástěnkách o knížkách, které se ve školce čtou, o nových, doporučovaných dětských knížkách nebo návštěvy rodičů za účelem předčítání.

Myslím si, že nic nemůže nahradit přirozený lidský hlas a vřelost rodičů, pocit blízkosti, který dítě při čtení pohádky nebo vyprávění má. Vyprávění pohádky večer před spaním se může stát rituálem, který přináší dítěti pocit klidu a bezpečí. Večerní posezení nad knihou, to je to nejlepší, co rodiče dítěti pro příjemný spánek mohou dát.

Položka č. 8 - *Navštěvujete knihovnu pro dospělé?*

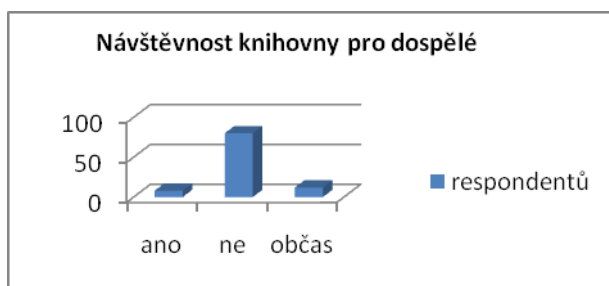
80 % rodičů z výzkumného vzorku odpovědělo, že knihovnu pro dospělé nenavštěvuje. Pouze 8 % rodičů knihovnu navštěvuje pravidelně a 12 % ji navštěvuje občas. Musím konstatovat nepříliš pozitivní situaci. Víc než tři čtvrtiny rodičů si nechodí půjčovat knihy do knihovny. Těžko mohu posoudit, zda nečtou anebo, jestli si knihy raději kupují. Jedno vím, však jistě. Pokud děti nevidí vzor v rodičích a v dospělých, samy se tak nebudou chovat v dospělosti. (příloha č. 1, tabulka č. 29)

Berete dítě sebou a současně navštívíte dětské oddělení?

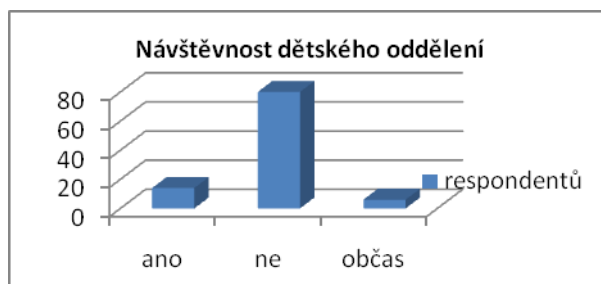
80 % rodičů z dotázaného vzorku nebere děti současně do dětského oddělení knihovny. S předchozím zjištěním došlo ke shodě, protože rodiče v 80 % nechodí do knihovny vůbec ani do oddělení pro dospělé, ani do dětského oddělení. 14 % rodičů odpovědělo, že pokud navštíví knihovnu pro dospělé, současně navštíví se svým dítětem i dětské oddělení. Občas vezme sebou do dětského oddělení knihovny 6 % rodičů z dotázaného vzorku. (příloha č. 1, tabulka č. 30)

Šestým dílčím cílem výzkumného šetření bylo porovnat návštěvnost rodičů v knihovně pro dospělé s návštěvami v dětském oddělení s dětmi. Podíváme-li se na výsledky v tabulkách č. 29 a č. 30, zjistíme, že návštěvy knihoven nepatří mezi priority rodičů. V obou výzkumných položkách odpověděli rodiče shodně. 80 % rodičovské veřejnosti nenavštěvuje knihovnu pro dospělé, ani dětské oddělení. 8 % rodičů navštěvuje knihovnu pravidelně, takže i 8% dětí chodí do dětského oddělení pravidelně s rodiči, protože 14 % rodičů odpovědělo, že pokud navštíví knihovnu pro dospělé, vždy navštíví i dětské oddělení. Zbývajících 12 % rodičů a dětí občas přijde do oddělení pro dospělé i pro děti.

Graf č. 6 a



Graf č. 6 b



Položka č. 9 - Pokud knihovnu nenavštěvujete, uveďte, proč. Vyplňte podle nejdůležitějších důvodů od 1/nejvíce – do 3/nejméně důležitý.

Tabulka č. 31

Pořadí	Důvody, proč rodiče nenavštěvují knihovnu	počet odpovědí	%
1.	Neudán důvod	16	31
2.	Nedostatek času	13	24
3.	Dostatek vlastních knih	11	21
4.	Nečtou	2	4
	Celkem	42	80

Při pohledu na tabulku zjistíme, že vysoký počet rodičů se nevyjádřilo k otázce. Je otázkou, zda tito rodiče dětem nečtou nebo nedokázali odpovědět. Zároveň skoro čtvrtina rodičů nemá čas na návštěvu knihovny s dětmi. Výborné je, že alespoň čtvrtina respondentů uvedla, že mají doma dostatek knih a knihovnu nenavštěvují. Poslední je negativní odpověď, kde rodiče otevřeně napsali, že dětem nečtou. **Analýzou zjištěných skutečností se domnívám, že 59 % rodičů dětem čte minimálně.** Tato skutečnost je z pedagogického a výchovného hlediska alarmující.

4. oblast dotazníkového šetření: nahraditelnost knihy médií

Položka č. 10 - Myslíte si, že může knihu nahradit televize, počítač, DVD, video?

Zamýšlím se nad tím, co se s dětmi děje, když sedí nehnutě u obrazovky. Sledování televizních pořadů dlouhé hodiny může mít na zdraví dětí negativní následky. Urychluje dětské zrání, má záporný vliv na tvůrčí fantazii dětí, odcizuje děti od přírody. Dítě, které se dívá na televizi a hraje hry na počítači, si nerozšiřuje slovní zásobu, nemá přímý kontakt s lidmi, stává se nejistým.

Analýzou získaných údajů bylo zjištěno, že 70 % dotazovaných respondentů z řad rodičovské veřejnosti si uvědomuje nenahraditelnost knihy mediálními prostředky. 10 % respondentů se domnívá, že televize a počítač mohou nahradit knihu, 6 % respondentů odpovědělo, že neví a 14 % z nich, nemohlo nahraditelnost knihy posoudit. (příloha č. 1, tabulka č. 32)

V této položce měli respondenti možnost výběru nejen ze čtyř variant, ale byla jim nabídnuta možnost se vyjádřit, tak abych zjistila detailněji názory rodičů v této oblasti.

Otevřenou otázkou ANO ve čtyřech dotaznících respondenti uváděli:

- *v dnešní době je to přístupnější forma,*
- *nemusím číst, dívají se,*
- *v jednom období jsme neměli televizi a začal jsem číst knihy každý den. Po opětovném nabytí televize jsme knihy již nepotřebovali.*
- *nevydrží u knihy,*
- *v případě nemoci.*

Závěrem kladného vyjádření můžu konstatovat, že rodiče raději odloží děti k televizi, než aby jim četli pěknou knihu nebo jim vyprávěli nad knihou. Bohužel v případě, kdy dítě onemocní, rodiče pustí dítěti televizi místo toho, aby mu přečetli pohádku.

K odpovědi NE uváděli respondenti tyto důvody:

- *čtení obohacuje slovní zásobu, výslovnost je lepší, (5x).*
- *knihy rozvíjí představivost a fantazii, (5x)*
- *některé DVD pohádky jsou pro dítě nepochopitelné, (1x)*
- *pasivní sledování příběhu, (1x)*
- *nejlepší lék na uklidnění, odpočinutí je kniha, (1x)*
- *knížka přináší jiné zážitky, (1x)*
- *knihy se nedá nahradit. (1x)*
- *v knize je děj více rozepsaný. (1x)*

K odpovědi NEVÍM uvedl jeden respondent:

- *Možná, že někdy může.*

K odpovědi NEMOHU POSOUDIT, uvedl jeden respondent:

- *Jak kdy. Záleží na okolnostech.*

Závěrem otevřené otázky při odpovědi NE, mohu konstatovat, že většina rodičů, kteří se otevřeně vyjádřili, se domnívají, že čtení rozvíjí slovní zásobu, představivost a přináší nenahraditelné zážitky. Při odpovědi NEVÍM a NEMOHU, POSOUDIT jsou odpovědi diskutabilní, ale dá se říci, že ve většině případů ze všech odpovědí si rodiče velmi dobře uvědomují hodnotu knih a radost, kterou čtení dítěti přináší. Uvědomují si, že čtením přirozeným způsobem rozvíjí u dítěte komunikaci. Dítě se učí sdělovat své prožitky a emoce, sdílet rodičům své dojmy a názory.

5. oblast dotazníkového šetření:příležitosti, kdy děti dostávají knihu jako dárek a její přínos pro děti, dětské knihovničky v rodinách

Položka č. 11 - Kolik knih kupujete svému dítěti ročně?

Analýzou získaných údajů bylo zjištěno, že ani jednu knihu ročně svému dítěti nekoupí pouze jeden rodič, což představuje 2 % z našeho vzorku. 74 % respondentů koupí ročně svým dětem 1 až 5 knih a 24% respondentů koupí svým dětem více než 5 knih za rok.

Výsledky nám ukazují, že 98 % respondentů koupí svým dětem minimálně jednu a víc knih ročně. (příloha č. 1, tabulka č. 33)

Určitě závisí na finančních možnostech rodičů, kolik knih ročně svým dětem koupí. Zajímat nás bude, při jaké příležitosti považují rodiče knihu vhodnou jako dárek pro dítě. Knihy v předškolním věku mají především estetickou a jazykovou funkci, proto je třeba při výběru knih klást důraz i na kvalitu ilustrací a jazykovou stránku textu.

Položka č. 12 - *Napište, prosím, při jaké příležitosti kupujete svému dítěti knihu?*

V této položce jsem zaznamenala různorodost odpovědí. I když ekonomická situace některých rodin nebude v současné době příliš příznivá, rodiče nejčastěji odpověděli, že dítěti koupí knihu - jen tak, bez příležitosti (1. pořadí - 49 x). V pořadí na druhém místě nejoblíbenější příležitosti, ke které rodiče kupují svým dětem knihu, jsou narozeniny nebo svátek (33x).

Pod vánočním stromečkem by kniha neměla nikdy chybět. Celkem 29 x odpověděli rodiče, že kupují knihu dětem k vánocům (3. pořadí). Na čtvrtém pořadí byla zaznamenána odpověď rodičů, že dítěti koupí knihu pokaždé, když projeví o ni zájem (12x).

Tabulka č. 34

Pořadí	Příležitosti, při které rodiče kupují dětem knihu	počet odpovědí	%
1.	Jen tak, bez příležitostí	49x	100
2.	Narozeniny	33x	68
2.	Svátek	33x	68
3.	Vánoce	29x	60
4.	Když dítě projeví zájem	12x	25
5.	Neudáno	1x	2

Sedmým dílčím cílem výzkumného šetření bylo objasnit, jak často rodiče kupují svým dětem knihu a při jaké příležitosti. Analýzou položky č. 11 a č. 12 můžeme konstatovat, že všichni rodiče ze zkoumaného vzorku kupují svým dětem knihy. Všichni rodiče (100 %) svému dítěti jen tak, bez nějaké příležitosti koupí alespoň jednu knihu ročně. Téměř tři čtvrtiny rodičů (70 %) z našeho vzorku koupí další dvě knihy dětem při příležitosti narozenin a svátku. Více než polovina rodičů (60 %) koupí čtvrtou knihu dítěti jako vhodný dárek pod vánoční stromeček. Čtvrtina rodičovské veřejnosti (25 %) koupí pátou knihu svému dítěti, pokud dítě projeví zájem.

Tyto výsledky můžeme shrnout takto. Jednu knihu dostane každé dítě z našeho vzorku, ale další knihu už jenom necelých 70 % dětí. Zajímavé je, že čtvrtina dětí bude obdarována knihou kdykoliv bez zvláštní příležitosti, pokud o ni projeví zájem. **Z analýzy těchto výsledků vyplývá, že 95 % dětí z našeho výzkumného vzorku bude minimálně dvakrát do roka obdarována knihou.** Více než polovina dětí z našeho vzorku by měla dostat knihu třikrát nebo čtyřikrát ročně.

Většina rodičů kupuje dětem knihy a podporuje zájem dětí o knížky. U dětí přirozenou cestou zakládají vztah ke knize, který by měl být zárukou toho, že děti budou rády číst a budou schopny v nich vyhledávat různé informace.

V další položce budeme zjišťovat, kolik dětí má doma dětskou knihovnu.

Položka č. 13 - *Má vaše dítě dětskou knihovnu?*

Vyhodnocení položky č. 13 nám ukázalo, že **64 % dětí mateřských škol z našeho vzorku má doma svou knihovničku.** Společnou knihovnu se sourozencem má 28 % dětí a 8 % dětí má společnou knihovničku s rodiči. Žádný z rodičů neuvedl, že doma nemají knihovnu. Všechny děti tedy mají knihovničku, do které si ukládají vlastní knížky. (příloha č. 1, tabulka č. 3)

Položka č. 14 - *Napište, prosím, jaký má podle Vás přínos kniha pro dítě: vyplňte, prosím podle pořadí od 1 /nejvíce přínosné/ - 10 /nejméně přínosné/*

Tabulka č. 36

Pořadí	Přínos knihy pro dítě	počet odpovědí	%
1.	Rozvoj slovní zásoby	16x	34
2.	Rozvoj fantazie	14x	28
2.	Uklidnění, udržení pozornosti	7x	14
3.	Zabavení	2x	4
4.	Hledání informací	7x	14
5.	Neudáno	3x	6
	Celkem	49	100

Rodiče vidí největší přínos knihy v rozvoji slovní zásoby. Uvědomují si, že četbou, objevováním nových slovních výrazů, získáváním zážitků se děti naučí tvořivě používat komunikační obraty. (16 odpovědí, 34 %)

V procesu četby, psané řeči, si děti nevědomky a spontánně rozvíjejí svoje poznávací funkce, jako je představivost a fantazii. Tento přínos vidí rodiče ve 28 %, 14 odpovědí.

Při četbě knihy se dítě většinou při zaujetí dokáže zklidnit, soustředí se a po určitou dobu udrží pozornost. Čtením dochází ke spontánnímu návyku soustředění a udržení pozornosti, které je důležité pro nástup do první třídy ZŠ. Sedm rodičů si uvědomuje tento přínos knihy pro dítě předškolního věku. Výsledkem čtení je citové uspokojení, duševní pohoda, pocit svobody, které přináší dítěti nové zážitky, zkušenosti a zábavu. Alespoň dva rodiče (4%) si uvědomují tuto úlohu knihy.

V knihách a časopisech si děti mohou vyhledávat různé informace, návody na hračky, kreslit labyrinty, cesty. Prostřednictvím knih si děti mohou opisovat velké tiskací písmena, slova spojovat s významem. Při četbě získávají nové poznatky a informace. Tuto nepostradatelnou funkci knížky si uvědomuje sedm rodičů, což představuje 14 % z celého výzkumného vzorku. Pouze tři rodiče neuvedli žádný význam knihy pro rozvoj dítěte.

6. oblast dotazníkového šetření: znalost četby u dětí v posledním roce před školou a čas rodičů na komunikaci s dítětem

Položka č. 15 - *Umí už Vaše dítě číst?*

Vyhodnocení položky č. 15 nám ukázalo, že 6 dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, což představuje 12 %, už umí číst. Více než tři čtvrtiny dětí (88 %) v posledním ročníku předškolního vzdělávání neumí číst. Předškolní vzdělávání má u dětí vytvářet základy pro další přechod na vyšší stupeň vzdělávání. Cílem tedy není, aby dítě umělo číst již v předškolním věku, ale aby získalo dobré předpoklady pro nácvik čtení a psaní. Nezbytné je, aby děti při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání měly rozvinutou slovní zásobu a neměly vadu řeči. (příloha č. 1, tabulka č. 37)

Položka č. 16 - Myslíte si, že máte dostatek času na komunikaci se svým dítětem?

Skoro polovina rodičů (47 %) uvádí, že má dostatek času na komunikaci se svým dítětem. Deset rodičů (20 %) uvedlo, že spíše ano – mají dostatek času na komunikaci. Více než čtvrtina rodičů (33 %) uvedla, že spíše nemají v dnešní době čas na komunikaci se svým dítětem. Volbu „ne“ a „rozhodně ne“ nevyplnil žádný respondent z řad rodičovské veřejnosti.

Potěšitelné je, že 67 % rodičů si myslí, že mají dostatek času na komunikaci se svým dítětem. Zbývajících 33 % rodičů nemá čas na komunikaci se svým dítětem, což se jeví velmi negativní. Tyto děti pak pravděpodobně více sledují televizi nebo sedí u počítače. (příloha č. 1, tabulka č. 38)

7.7.2.1 Shrnutí druhé části výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření nám potvrdily, že **polovina dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky z našeho výzkumného vzorku má narušenou komunikační schopnost. Nejčastější příčinou správné komunikace je dyslálie – špatná výslovnost hlásek.** Ne všichni rodiče mají zájem o zdokonalení řeči svých dětí. Pouze 35 % rodičů z našeho výzkumného vzorku vyhledalo logopedickou pomoc buď přímo v mateřských školách, nebo u klinického logopeda. Může se tedy stát, že 10 % dětí půjde do vyššího stupně vzdělávání s poruchou řeči. Tyto děti budou v období, které má pro ně nesmírný význam, znevýhodněné přítomností řečové či jazykové poruchy. Víme, že jakákoli komunikační odchylka od normy negativně ovlivňuje kontakt dítěte s vrstevníky a s jeho okolím. Dítě je pak terčem posměchu, což může do dalších fází života negativně ovlivnit rozvoj jeho osobnosti. I když učitelky mateřských škol upozorňují rodiče na jazykové obtíže jejich dítěte, bohužel někteří si neuvědomují možné důsledky.

Výsledky nám zároveň potvrzují, že příčinou nesprávné výslovnosti jednotlivých hlásek u většiny zdravých dětí předškolního věku není vlivem dědičnosti příslušníků rodiny.

Z výzkumu vyplývá, že 20 % rodičů dětem vůbec nečte dětské knihy, i když osobně si myslím, že jich je více. Určitě rodiče, kteří napsali, že čtou dětem nepravděpodobně

(dalších 20 %) si málo kdy udělají čas na vyprávění nad knihou. Otevřeně jich totiž 33 % přiznalo, že většinou nemají čas na komunikaci se svým dítětem.

I když, tři čtvrtiny rodičů si uvědomuje nenahraditelnost knihy pro rozvoj slovní zásoby a komunikačních schopností, přesto nenavštěvují s dítětem knihovnu za účelem předčítání. Knihy dětem kupují k různým příležitostem, což je velmi pozitivní. Pozitivní je i to, že všechny děti mají knihovničku, do které si mohou ukládat knihy.

Ale stačí dětem přibližně pět knih ročně? Myslím, že rozhodně ne. Určitě by pravidelné návštěvy s půjčováním knih vedly děti k lepšímu vztahu ke knize, k zájmu o čtení. Různorodá vzdělávací nabídka knih by byla pro děti zajímavější a přinášela by jim více zážitků. Zážitky z přečteného přispívají k zvnitřnění a k osvojení si u dětí určitých slovních spojení rozvíjejících komunikativní dovedností.

7.7.3 Třetí část výzkumu - dotazníkové šetření

7. 7. 3. 1 Část A – pokud dítě navštěvuje výuku cizího jazyka

Výběrový soubor v části A dotazníkového šetření tvořilo 34 respondentů.

Tabulka č. 39

odpověď otázka č.		Ano	Ne	Částečně Ano	Celkem
1	četnost	34	0	0	34
	%	100	0	0	100
2	četnost	29	0	5	34
	%	85	0	15	100
3	četnost	27	9	0	34
	%	79	21	0	100
5	četnost	3	31	0	34
	%	9	91	0	100

Položka č. 1 - *Výuku cizího jazyka Vám nabídla škola?*

Všech 34 respondentů z řad rodičovské veřejnosti, což představuje 100 %, odpovědělo na tuto otázku kladně. Vycházím z předpokladu, že samotné mateřské školy si uvědomují důležitost znalosti cizího jazyka pro budoucnost našich dětí. Seznamování dětí s cizím jazykem přispívá k rozvoji komunikačních dovedností a rozvíjí u dětí multikulturní povědomí.

Položka č. 2 - *Jste spokojeni s kvalitou výuky cizího jazyka, který se učí Vaše dítě?*

Analýzou výsledků jsme zjistili, že více než tři čtvrtiny rodičovské veřejnosti z našeho výzkumného vzorku, což představuje 85 % je s kvalitou výuky cizího jazyka spokojeno. Pouze 15 % respondentů je spokojeno částečně. Žádný z rodičů neodpověděl záporně, což by představovalo, že není spokojen s kvalitou výuky. Pozitivním zjištěním je celková spokojenost rodičů s kvalitou výuky cizího jazyka.

Položka č. 3 - *Přispíváte finančně na výuku cizího jazyka?*

Z tabulky je patrné, že 79 % rodičů se podílí finančně na výuce cizího jazyka, 21 % rodičů výuku neplatí. Pravděpodobně necelá čtvrtina dětí z našeho vzorku má seznamování s cizím jazykem v mateřské škole zdarma. Pozitivní je, že více než tři čtvrtiny rodičovské veřejnosti si uvědomuje nezbytnost jazykového vzdělávání v dnešní multikulturní Evropě. Vycházím z úsudku, že i v době ekonomické krize jsou rodiče ochotni naspořené finanční prostředky vložit na vzdělávání svých dětí.

Položka č. 4 - *Celkové náklady, kterými přispíváte na výuku cizího jazyka, pro Vás jsou:*

Tabulka č. 40

Otázka		Nulové	Velmi nízké	Přijatelné	Vysoké	Celkem
4a	četnost	7	12	15	0	34
	%	21	35	44	0	100

Celkově můžeme shrnout, že výdaje rodičů spojené s výukou cizího jazyka pro děti v mateřské škole nejsou příliš zatěžující. Ani jeden z rodičů dětí, které navštěvují výuku cizího jazyka v mateřské škole, nenapsal, že by platba byla příliš vysoká.

Položka č. 5 - Chodí Vaše dítě na výuku cizího jazyka i mimo mateřskou školu?

Posledním zjištěním z části A dotazníku je, že pouze 9 % dětí navštěvuje výuku cizího jazyka ještě mimo mateřskou školu.

7. 7. 3. 2 Část B – pokud dítě výuku cizího jazyka nenavštěvuje

Výběrový soubor v části B dotazníkového šetření tvořilo 64 respondentů.

Tabulka č. 41

odpověď otázka č.		Ano	Ne	Celkem
1	četnost	31	33	64
	%	48	52	100
2	četnost	6	58	64
	%	9	91	100
3a	četnost	22	42	64
	%	34	66	100
3b	četnost	23	41	64
	%	36	64	100
3c	četnost	9	55	64
	%	14	86	100
3d	četnost	4	60	64
	%	6	94	100
3e	četnost	27	37	64
	%	42	58	100

Položka č. 1 - *Nabídla Vám škola výuku cizího jazyka?*

V porovnání s tabulkou v části A dotazníku v položce č. 1 jsou údaje rozporuplné. Více než polovině rodičů nebyla výuka cizího jazyka nabídnutá. Menší polovina respondentů, která nabídku výuky obdržela, vzdělávání v cizím jazyce pro své dítě nevyužila.

Položka č. 2 - *Chodí Vaše dítě na výuku cizího jazyka mimo mateřskou školu?*

Porovnáním výsledků zjistíme, že 91 % dětí nenavštěvuje výuku cizího jazyka mimo mateřskou školu. Pouze 6 dětí, což představuje 9 % ze vzorku „B“ se seznamuje s cizím jazykem i v nějaké jiné vzdělávací instituci.

V současné době existují různá vzdělávací jazyková studia, kde probíhá seznamování dětí s cizím jazykem již třeba od batolecího věku. Vzdělávání probíhá i v některých jazykových mateřských školách, kde seznamování probíhá v bilingvním prostředí. Osvojování cizího jazyka probíhá stejnou přirozenou cestou, jako osvojování s mateřským jazykem. Vzdělávání v těchto mateřských školách se pohybuje ve značně vyšší cenové relaci, než v běžných mateřinkách. Rozdíly jsou v tisíci korunách.

Z hlediska jazykového rozvoje je vzdělávání v takovéto instituci značně ve prospěch komunikativních schopností. Musím si pak položit otázku, aby tyto děti dostávaly i stimulační podněty z jiných oblastí. Nechci, aby to vypadalo, že se stavím proti výuce cizího jazyka, právě naopak. Jen jsem toho názoru, že děti se mají rozvíjet v podnětném prostředí. Měly by mít rozmanitou vzdělávací nabídku v průběhu integrovaného bloku, ze které si dítě vybere podle svých zájmů a dispozic. Dítě se pak může rozvíjet a získat maximum. Když k této přiměřeně podnětné vzdělávací nabídce přidáme jednu učitelku mluvící v cizím jazyce a druhou v mateřském jazyce, troufám si říci, že dáme dětem šanci a ukážeme jim možnosti rozvoje.

Položka č. 3 – *Vaše dítě se nezúčastňuje výuky cizího jazyka z těchto důvodů:*

Na tuto položku mohli respondenti vybrat i více možností.

3a) výuka cizího jazyka v předškolním věku je nevhodná

Téměř 34 % rodičů se domnívá, že výuka cizího jazyka v předškolním věku je nevhodná. Pozitivní je, že větší polovina rodičů, téměř 66 % se s tímto názorem neshoduje.

3b) účast Vašemu dítěti nebyla umožněna

Na tuto otázku odpovědělo kladně 36 % rodičů, což představuje 23 respondentů.

3c) výuka cizího jazyka probíhá v nevhodnou dobu

Kladně odpovědělo 14 % respondentů, což představuje 9 respondentů.

3d) finanční náklady jsou nepřiměřené

Kladně odpovědělo 6 % respondentů, což představuje 4 respondenty.

3e) jiné – nespecifikováno

Kladně odpovědělo 42 % respondentů, což představuje 27 respondentů.

Názory na výuku cizích jazyků v předškolním věku v současné době se různí. Někteří lidé se domnívají, že učit se cizímu jazyku v mateřské škole nemá velký smysl. Jiní zase tvrdí, že čím dříve se začnou děti seznamovat s tím, že někdo mluví jinou řečí než jeho mateřštinou, tím lépe. Zajímaly nás důvody, pro které děti předškolního věku nechodí na výuku cizího jazyka.

Porovnáním všech odpovědí zjistíme, že finanční náklady na vzdělání dětí pro rodiče nejsou větší překážkou. Třetina respondentů z řad rodičovské veřejnosti z našeho vzorku si myslí, že není dobré zatěžovat dítě jeho vzděláváním v cizím jazyce. Větší třetina respondentů se vyjádřila, že jim výuka nebyla nabídnuta. Předpokládám, že tito

rodiče by o výuku měli zájem. 14 % respondentů uvedlo, že výuka probíhá v nevhodnou dobu a 42 % respondentů uvedlo jiné důvody.

V rámci inspekční činnosti v předškolním vzdělávání ve školním roce 2008/2009, kde probíhalo tematické šetření zaměřené na výuku cizích jazyků v mateřských školách, jsem došla k těmto informacím a poznatkům.

Výuka cizího jazyku je nabízena více v mateřských školách ve městě než v obci. I když si pedagogické pracovníce v obcích zjišťují zájem rodičů o vzdělávání dětí v cizím jazyce, není pro tuto výuku dostatečný zájem. Pokud zájem je, často mají problém sehnat anglicky mluvícího lektora a oni samotné cizím jazykem nemluví. Zájem rodičů pedagogické pracovníce zjišťují na třídních schůzkách, běžnými kontakty s rodiči, na informativních schůzkách s ukázkou nebo prostřednictvím dotazníků.

V mateřských školách, ve kterých vzdělávání v cizím jazyce probíhá je většinou koncipováno jako zájmový kroužek, méně je součástí školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pouze ve dvou z osmi navštívených mateřských škol probíhalo vzdělávání v cizím jazyce v souladu s tématy zařazovanými v rodném jazyce, jako součást integrovaných bloků.

Dvě mateřské školy si stanovily vzdělávání formou jazykové propedeutiky vydané Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, ostatní pracovaly podle jiných odborných českých i anglických publikací, např. Angličtina pro nejmenší, My First language, Teddys Train a jiné. Ve dvou mateřských školách vedla jazykové vzdělávání učitelka pro předškolní vzdělávání, v šesti z osmi externí lektorka. V zájmovém kroužku probíhala výuka zpravidla jedenkrát v týdnu po 45 minutách a v odpoledních hodinách. Ve dvou případech probíhala výuka bezprostředně po obědě bez krátkého odpočinku. Musím konstatovat, že tato doba se mi jeví jako zcela nevyhovující. Děti byly unavené, zívaly a nedokázaly se soustředit.

Z hlediska pedagogického probíhalo vzdělávání velmi pozitivním směrem. Učitelky a lektorky se snažily čas věnovaný výuce dětem od počátku co nejvíce zpříjemnit, zapojit je do her, písní, říkadel, hádanek, výtvarných a pohybových aktivit. Poskytovaly

individuální pozornost každému dítěti, motivovaly je pochvalou nejen za správný řečový projev, ale i reakci či pokus. Formy a metody práce plně respektovaly specifické zvláštnosti dětí předškolního věku. Počet dětí ve skupině byl většinou vyhovující.

Ve všech navštívených mateřských školách v Ústeckém kraji probíhalo seznamování v anglickém jazyce.

Seznamování dětí v cizím jazyce přispívá k rozvoji komunikativních dovedností a k podpoře naplňování multikulturní výchovy.

7.7.3.3 Shrnutí třetí části výzkumného šetření

Výzkumným šetřením jsme zjistily, že rodiče dětí, které navštěvují výuku cizího jazyka, jsou s její kvalitou i výsledky spokojeni. Výuku většinou hradí a finanční náklady spojené se vzděláváním jsou pro ně přijatelné. Menší počet dětí současně ještě navštěvuje výuku cizího jazyka i mimo mateřskou školu.

Polovina dětí z výzkumného vzorku části „B“ nenavštěvuje výuku cizího jazyka, protože jim to škola nenabídla. Pouze malé procento (9 %) navštěvuje cizí jazyk v jiné instituci.

Pozitivní je, že 66 % rodičů doporučuje seznamování dětí s cizím jazykem již v předškolním věku. Zbýlých 34 % se domnívá, že je výuka nevhodná. V našem výzkumném šetření jsme nezjišťovali názory rodičů, pro které se domnívají, že je výuka nevhodná. V nějakém dalším výzkumném šetření by bylo zajímavé tyto důvody zjišťovat a porovnávat je s názory pedagogických pracovníků.

Více než třetině dětí z výzkumného vzorku části „B“ nebyla výuka umožněna, proto ji děti nemohou navštěvovat ve škole. Pro 14 % dětí probíhá výuka v nevhodnou dobu a pro 6 % dětí jsou náklady spojené se vzděláváním v cizím jazyce nepřiměřené podle vyjádření rodičů.

8 DISKUSE

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit úroveň komunikativních dovedností dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky v současné době. Logopedi, učitelé a odborníci upozorňují na častější vady řeči a chudou slovní zásobu u dětí, které vstupují do prvních tříd základní školy.

Zjišťovali jsme názory čítelek mateřských škol na úroveň slovní zásoby dětí předškolního věku a faktory, které jejich kvalitu ovlivňují. Zajímalo nás, jakým způsobem přispívají k rozvoji komunikativních dovedností samotné učitelky mateřských škol a jejich názory na výuku cizích jazyků v mateřských školách. Porovnávali jsme, zda je v současné době rozdíl ve výskytu a četnosti vad řeči mezi dětmi předškolního věku a jejich rodiči. Analyzovali jsme, zda rodiče docenují význam knihy před televizí a počítačovou technikou. Zajímalo nás, jestli již některé děti umí před vstupem do vyššího stupně vzdělávání číst a zda, rodiče mají dostatek času na komunikaci se svým dítětem. Zaměřili jsme se na zjišťování kvality vzdělávání v cizích jazycích v mateřských školách, analyzovali jsme názory pedagogických pracovníků mateřských škol a rodičů na vhodnost rozvoje komunikativních dovedností v cizích jazycích.

Některé výsledky jsme analyzovali v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání rodičů.

Hypotéza H 1 – rodiče s vyšším vzděláním více pracují s knihou při výchově dětí než rodiče s nižším vzděláním.

Výzkumným šetřením byly prokázány rozdíly v přístupu rodičů při práci s knihou podle dosaženého vzdělání. Pro lepší orientaci budeme považovat v našem výzkumu za nižší vzdělání – a) základní vzdělání,

b) střední vzdělání s výučním listem.

Za vyšší vzdělání budeme považovat – c) střední vzdělání s maturitou,

d) vyšší odborné vzdělání,

e) vysokoškolské vzdělání.

Z celkového počtu 49 matek v našem výzkumném vzorku jich 19 dosáhlo nižšího vzdělání a 30 vyššího vzdělání. Ze 49 otců jich 29 dosáhlo nižšího vzdělání a 20 vyššího vzdělání.

Analýzou výsledků jsme zjistili, že pouze 10,5 % z výzkumného vzorku matek s nižším vzděláním předčítá svým dětem každý den, 10,5 % matek předčítá dětem, když si najdou čas a 79 % z výzkumného vzorku čte dětem, pouze pokud dítě projeví zájem.

U matek s vyšším vzděláním je situace výrazně pozitivnější. Z našeho vzorku matek s vyšším vzděláním jich 33 % čte dětem každý den, 27 % matek čte, když má čas a 40 % matek čte dětem, když má dítě zájem.

Zajímavá shoda byla zaznamenána i u otců. Z výzkumného vzorku s nižším vzděláním jich pouze 10 % přečte knihu dítěti každý den, 24 % čte pouze, když má čas a 66 % si vypráví nad knihou, když dítě projeví zájem.

Ze vzorku otců s vyšším vzděláním jich 40 % čte dítěti každý den, 15 %, když má čas a 45 %, když má dítě zájem.

Výsledky potvrzují, že rodiče s vyšším vzděláním mnohem častěji více pracují s knihou při výchově dětí než rodiče s nižším vzděláním.

Vzdělání rodičů má vliv na to, jak své děti podporují v oblasti zájmu o knihy a předčítání.

Získat více rodičů pro práci s knihou, by se mohlo docílit tím, že škola by si stanovila domluvu s rodiči o společném rozvíjení předčtenářské dovednosti dětí. Rodiče více zapojit do spoluúčasti na akcích školy, návštěvy rodičů ve školce za účelem předčítání.

V záměrech školy by mohlo být:

- stanovit vytvoření knihovny k účelům půjčování pro rodiče s dětmi,
- zajistit prodejní výstavy knížek pro děti při třídních schůzkách, akademiích, před Vánocemi apod.,

- zajistit exkurse do knihovny, podpora zápisu dítěte v knihovně,
- besedy se spisovateli, ilustrátory,
- knižní dárky u příležitosti narozenin, konce školního roku, odchodu z mateřské školy,
- informace pro rodiče o knížkách, které se ve školce čtou.

Rodičům je nutné objasňovat nezbytnost užívání knih při výchově jejich dětí. Důraz je potřeba dát na skupinu rodičů a dětí, které jsou v oblasti čtení a komunikačních dovedností ohrožené selháním.

Závěrem lze konstatovat, že stanovená hypotéza H 1 se potvrdila.

H 2 - učitelky mateřských škol doporučují méně často výuku cizího jazyka u dětí předškolního věku než jejich rodiče.

Šetřením byly zjištěny pouze mírné rozdíly ve výsledcích. *Stanovená hypotéza H 2 se sice potvrdila, ale nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.*

Výsledky potvrzují, že 66 % rodičů není proti výuce cizího jazyka u předškolních dětí.

Šedesát procent učitelek doporučuje výuku cizího jazyka u dětí předškolního věku, ale k této problematice měly možnost se ještě vyjádřit. Jednoznačně se domnívají, že výuka cizího jazyka u dětí předškolního věku je vhodná, ale pokud dítě již zvládlo správnou výslovnost hlásek v mateřském jazyce a výuka je prováděna vhodným způsobem, tedy odpovídajícími metodami a formami práce pro předškolní vzdělávání. Mezi další nejčastěji uváděnou podmínku označily, že výuku by měl provádět předškolní pedagog se státní zkouškou s cizího jazyka nebo rodilý mluvčí. Za závažný nedostatek uvádějí to, že výuka nenavazuje na 1. třídu základní školy. Pouze jedna pedagogická pracovnice uvedla, že seznamování dětí s cizím jazykem pomáhá při vadách řeči.

I když nebyl výpočtem zjištěn statisticky významný rozdíl, můžeme malé odlišnosti zaznamenat.

Například rodiče dětí, které navštěvují výuku cizího jazyka v mateřské škole, byly až na malé výjimky spokojeni s kvalitou vzdělávání jejich dětí v cizím jazyce. Finanční náklady spojené s výukou označovali jako velmi nízké a přijatelné. Menší procento z těchto dětí navíc docházelo na výuku i mimo mateřskou školu.

Rodiče dětí nenavštěvujících výuku cizího jazyka v mateřské škole nejčastěji nespecifikovali důvod nevzdělávání jejich dětí v cizím jazyce, ale uváděli, že výuka jejich dětem nebyla umožněna. Domnívám se, že rodiče mají velký zájem o seznamování svých dětí s cizím jazykem a finanční náklady spojené s výukou investují do vzdělávání svých dětí.

Při vykonávání svých pracovních povinností jsem měla možnost navštívit i soukromou anglickou mateřskou školu s bilingvně vedenou výukou. V této školičce bylo 19 zapsaných dětí, průměrná docházka se pohybovala kolem 12 dětí. Vzdělávací cíl programu byl založen na všestranném rozvoji každého dítěte s rozšířením o osvojení anglického jazyka. Vzdělávání probíhalo v dvojazyčném prostředí, kdy jedna pedagogická pracovnice komunikovala s dětmi v mateřském jazyce a druhá v anglickém jazyce. Děti tak získávaly znalost jazyků v přirozených sociálních kontaktech v prostředí vrstevníků. Děti se v průběhu všech vzdělávacích aktivit seznamovaly s anglickým jazykem prostřednictvím her, písní, říkadel a pohybových aktivit. Vhodné metody a formy práce vedly děti k aktivitě, samostatnosti, rozvoji představivosti a fantazie. Rodinné prostředí a nižší počet dětí umožňoval individuální přístup ke každému dítěti. Vzdělávací program byl plně v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. I když některé děti ve věku tří let docházely do mateřské školy teprve čtyři měsíce, pozitivní bylo to, že děti porozuměly pokynům anglicky mluvící učitelky a správně reagovaly. Některé starší děti, které docházely do školičky druhý školní rok, již s učitelkou komunikovaly v jednoduchých větách. Děti znaly spoustu českých i anglických písniček, her a básniček. Vzdělávání probíhalo prostřednictvím vhodně motivovaného činnostního učení, experimentování a sociálního učení. V celé školičce převládalo velmi pozitivní klima mezi dětmi i dětmi a učitelkami navzájem.

Inspekční činnost na této mateřské škole mě velmi obohatila, zjistila jsem, jak děti dokážou odmala vnímat cizí jazyk, rozumět mu a po malých krůčcích v cizím jazyku komunikovat. Zajímavé by bezpochybně bylo, zjistit výsledky vzdělávání v cizím jazyce u dětí navštěvujících tuto mateřskou školu od tří let při odchodu do první třídy základní školy a porovnat je se znalostmi dětí v cizím jazyce, které navštěvují českou mateřskou školu, kde výuka v cizím jazyce by probíhala formou kroužku od tří let věku dítěte. Zároveň by bylo vhodné zjistit a porovnat výskyt řečových vad i úroveň komunikativních dovedností v českém jazyce u dětí v obou mateřských školách.

Osobně se domnívám, výuka cizích jazyků u dětí v mateřské škole má smysl. Otázkou je, od jakého věku. Je ovšem nutné si uvědomit, že děti se v předškolním věku s cizím jazykem pouze seznamují a nemůžeme čekat nějaké výrazné pokroky.

K diskusi je i problematika zajišťování logopedické péče v mateřských školách v současné době. V teoretické části jsem poukázala na nedostatek vysokoškolsky vzdělaných učitelek mateřských škol se státní zkouškou z logopedie, které mohou zajišťovat logopedickou péči v rozvoji komunikativních schopností. V empirické části jsem zjistila, že z celkového počtu tříd v mateřských školách je pouze 10 % z nich logopedických, logopedickou péči v mateřských školách provádí pouze 35 % logopedických externích nebo interních asistentů logopeda. Z celého souboru předškolních dětí má 41 % z nich vadu řeči. Z našeho vzorku 17 % dětí má odklad školní docházky. Ze všech dětí s odkladem školní docházky má 70 % z nich odklad z důvodu vady řeči. Na nedostatečnou logopedickou péči upozorňuje i výroční zpráva České školní inspekce zpracovaná za školní rok 2008/2009.

„Mateřské školy upozorňují, že neexistuje systémový přístup k zajišťování logopedické péče, současné potřeby dětí jsou vyšší než možnosti mateřských škol. Vzhledem k tomu, že nejčastějším důvodem odkladu povinné školní docházky jsou poruchy řeči, není nabídka logopedické péče dostatečná. Podíl dětí s odloženou školní docházkou byl ve výši 21,5 %. Nejčastější příčinou odložené školní docházky jsou vady řeči. (Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2008/2009, 2010, s. 9, 11)

Domnívám se, že je nutné tuto situaci řešit s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Vhodné by bylo motivovat učitelky mateřských škol k vysokoškolskému

bakalářskému studiu zaměřenému na speciální pedagogiku – logopedii. Finační ohodnocení lepším platovým zařazením by mohlo být motivačním impulsem některých učitelek ke studiu. Dětem s vadou řeči by měla být poskytována odpovídající péče v logopedických třídách. Děti s vadou řeči, od určitého stupně znevýhodnění, by neměly zůstat integrované v běžné třídě, ale být zařazené do třídy s logopedickou péčí.

ZÁVĚR

Analýza výsledků výzkumného šetření potvrdila, že **komunikativní dovednosti současného dítěte předškolního věku jsou zhoršené.**

Pedagogické pracovnice pozorují chudší slovní zásobu u dětí, slabou vyjadřovací schopnost a častější vady řeči u dětí, které v současné době navštěvují mateřskou školu. Tuto skutečnost nám potvrdila nezávisle i klinická logopedka, která rovněž v poslední době pozoruje narušenou komunikační stránku u dětí předškolního věku. Cituji s poskytnutým souhlasem k citaci Musilové Marcely – krajské logopedky v Ústí nad Labem, která při rozhovoru uvedla, že: *„nejčastější příčinou odkladů školní docházky za posledních 10 let je z důvodu, že děti mají problém tvořit rozvité věty, mluvit v souvětích, problémem je chudá slovní zásoba.“* Myslím si, že je potřeba tyto děti vyhledávat, zajistit jejich pravidelnou docházku do mateřské školy a spolupráci s logopedickou poradnou.

Výzkumné šetření ukázalo, že polovina dnešních dětí má narušenou komunikační schopnost. Příčinou této situace je vliv více faktorů, které zásadně ovlivňují rozvoj komunikativních dovedností. Nejdůležitějším faktorem, který má vliv na rozvoj řečové stránky dětí, je rodina. Rodiče mají málo času na společnou komunikaci se svými dětmi. Dětem kupují knihy, ale převážná část rodičů s nižším vzděláním jim čte, jenom pokud mají čas nebo si dítě o četbu řekne. Děti z těchto rodin pak častěji nahrazují knihu pasivním sledováním televize, počítačem a virtuálním světem. Populace dětí ze sociálně znevýhodněných rodin navštěvuje mateřskou školu velmi nepravidelně. I když učitelky mateřských škol doporučí rodičům vyšetření dítěte v logopedické ambulanci, přibližně deset procent z populace rodičovské veřejnosti odbornou pomoc nevyhledá. Při nástupu do školy mají tyto děti nerozvinutou řeč, nerozumějí jednoduchým úkolům, mají vady výslovnosti. Toto zpoždění rozumového vývoje už děti většinou nemají šanci během školní docházky dohnat.

Lidský mozek prodělává v raném dětství, od narození až do 6 let věku, bouřlivý rozvoj. V té době se vyvíjí poznávací schopnosti, analytické a logické myšlení, rozvíjí se řeč.

Sociální prostředí formuje dítě a určuje, zda přijde do školy dostatečně rozvinuté a schopné absolvovat vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Je proto nutné najít způsob, jak přesvědčit rodiče, aby se dětem věnovali, četli jim, kreslili a povídali si s nimi. Pokud rodiče pracují, aby děti posílali do mateřských škol. Je třeba nalézt způsob, jak podpořit rodiny, které se dětem v tomto smyslu věnují, aby se ostatním staly vzorem.

Možným řešením by byla povinná předškolní docházka v mateřské škole v posledním roce před vstupem do první třídy základní školy. Děti z nepodnětného prostředí by měly šanci prostřednictvím předškolního vzdělávání se vyrovnat svým vrstevníkům. Dalším řešením je více zapojovat rodiče do společných akcí mateřských škol k rozvoji předčtenářských dovedností. Při každé mateřské škole bych navrhovala zřídit školní knihovnu pro rodiče s dětmi, kde by si mohli rodiče s dětmi prohlížet dětské knihy a půjčovat si je domů k přečtení.

Z výzkumného šetření dále vyplývá, že počet logopedických tříd v mateřských školách je nedostačující. Domnívám se, že by bylo potřebné otevřít více logopedických tříd, obzvláště v lokalitách, kde bydlí rodiny ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Zároveň je třeba zvyšovat kvalifikaci a podporovat studium předškolních pedagogů rozšiřováním další nabídky vysokoškolského vzdělání v oblasti speciální pedagogiky – obor logopedie.

V mateřské škole se učitelky nejvíce zaměřují při rozvoji komunikačních dovedností u dětí na rozhovor s dětmi, kladou za důležité čtení knih, vyprávění, vlastní mluvní vzor, nácvik básní a písní. Méně rozvíjejí fonologickou stránku řeči, zapomínají na dramatizaci pohádek a loutkové divadlo. Doporučuji na základě výsledků z výzkumného šetření více se u dětí zaměřit na schopnost fonematické diferenciaci, která je základním předpokladem správného řečového vývoje. Bez toho, aby se dítě naučilo poslouchat, vydělovat a diferencovat zvuky řeči, nemůže správně vyslovovat, obzvláště znělé a neznělé hlásky a sykavky.

Doporučuji v praxi učitelky mateřských škol více rozvíjet fonemické uvědomění předškolního dítěte, např.:

- dítě si uvědomuje odlišnost slov (holinky – hodinky), rozdíly mezi slabikami (ba – pa)
- zvládá jednoduchou slabičnou analýzu (rozpočítadla: pla – ve mýd – lo na Vl – ta – vě...)
- chápe rýmy, umí vytvářet jednoduché rýmy
- rozloží jednoduchá slova na slabiky
- rozpozná první a poslední hlásku ve slově.

Fonemický sluch doporučuji rozvíjet učením říkadel a básniček, zpěvem, rytmizací spojenou s tleskáním a různými pohybovými hrami, v nichž se rozvíjí i koordinace pohybů a řeči, schopnost dělat více věcí zároveň.

Výzkumné šetření ukázalo, že rodiče mají zájem o seznamování dětí v předškolním věku s cizími jazyky. Učitelky mateřských škol většinou doporučují výuku cizího jazyka v předškolním věku, ale až po správném nácviku hlásek v mateřském jazyce. Tato problematika je otázkou k další diskusi.

Domnívám se, že je nutné hledat neoptimálnější cesty pro rozvoj a zkvalitňování předškolního vzdělávání, které je základem pro další rozvoj osobnosti jedince.

Je alarmující, že **41 % dětí předškolního věku má vadu řeči a 12% dětí má odklad školní docházky pro tento handicap**. Je zřejmé, že tento stav je nadále neudržitelný. Je nutné rychle jednat a věnovat těmto výsledkům zvýšenou pozornost.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

MONOGRAFIE

ALLEN, K., E., - MAROTZ, L., R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

BALÁŠOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie*. Praha : Vysoká škola. J. A. Komenského s. r. o., 2003. ISBN 80-86723-05-4.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno : Computer Press, 2008. ISBN 978-80.251-1829-0.

ČÁP, J., „aj.“ *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463- 8.

DOHERTY-SNEDDON, G. *Neverbální komunikace dětí*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

DOLEJŠÍ, P. *Jak se naučit správně vyslovovat*. Pavel Dolejší, nakladatelství a vydavatelství, 2005. ISBN 80-86480-66-6.

DOSTÁL, M., A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha : SPN, 1985. 46-00-28/1.

HAVLÍNOVÁ, M., a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HERMOVÁ, S. *Psychomotorické hry*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-139-8.

KAIROV, I., A. *Pedagogika*. Praha : Dědictví Komenského státní pedagogické nakladatelství, 1951.

KLENKOVÁ, J., *Kapitoly z logopedie I*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.

KOLLARIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOMENSKÝ, J., A. *Informatórium školy mateřské*. Praha : SPN, 1964.

KOMENSKÝ, J., A. *Vybrané spisy II*. Bratislava : SPN, 1956. 301-10-521.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

- KRAHULCOVÁ, J. – ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-239-7.
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KUCHARSKÁ, A., CHALUPOVÁ, E. *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 2005. Praha : Institut pedagogicko psychologického poradenství, 2006. ISBN 80-8656-13-5.
- KURIC, J. *Rodičom o deťoch*. Bratislava : SPN, 1963. 67-583-62.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LOCKE, J. *O výchově*. Praha : SPN, 1984. 14-603-84.
- MACHÁČKOVÁ, I. Počátky péče o „dětí nevýřečné“. In Informatorium, 2/2008
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha : Odeon, 1981. 01-070-81
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Praha : HŠH, 1995. ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MONTESORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha : SPS, 1998. ISBN 80-86189-00-7.
- MURPHYOVÁ – WITTOVÁ, M. *Připravte své dítě do života*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-2082-1.
- JURIGOVÁ, E. *Naše dieťa*. Bratislava : SPN, 1971. 67-126-71.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha : Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-251-2.

- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství.*, Liberec : Technická univerzita, 2002. 55-095-02.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J., KRAMPLOVÁ, I. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006.* Praha : Tauris, 2007.
- PAVLOVÁ – ZAHÁLKOVÁ, A., OHNESORG, K., KANTOR, M. *Prevence poruch učení.* Praha : SPN, 1980. 14-577-80.
- PESTALOZZI, J., J. *Ze života a díla.* Praha : SPN, 1968.84-0-114.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-407-9.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- Pracovní program mateřské školy.* Praha : SPN, Výnos ministerstva školství a osvěty ze dne 31. Července 1948, č. A-141 741-I.
- Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy.* Praha : SPN, 1978. 14-375-78.
- PROCHÁZKOVÁ, Š. *Vlastní hodnocení školy,* Hrobčice, 2009.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky.* Praha : SPN, 1971. 14-06-14.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie.* Praha : Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- SMOLÍKOVÁ, K., OPRAVILOVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M. „aj.“ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha : VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- SMOLÍKOVÁ, K., OPRAVILOVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M., BLÁHOVÁ, A., SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku.* Praha : SPN, 1984. 14-434-84.
- SROGOŇ, T., CACH, J., MÁTEJ, J., SCHUBERT, J. *Dejiny školstva a pedagogiky.* Bratislava : SPN, 1986. 67-245-86.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠKVOROVÁ, J. *Budeme mít v mateřských školách muže?*In UČITELSKÉ NOVINY 13/2009, Ročník 112, Praha : Ostrovní 30, Fortuna – Type, s. r. o. ISSN 0139-5718.
- ŠULOVÁ, L. *Předškolní dítě a jeho svět.* Praha : Karolinum, 2003. ISBN 80- 46-0752-2.

- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VĚSTNÍK MINISTERSTVA ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY, Ročník LXV, sešit 10, Praha : SEVT, a. s., 2009.
- VYGOTSKIJ, L., S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1970. 14-143-76.
- VYGOTSKIJ, L., S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ŽIŽKOVÁ, R. *K rozvíjení poznání myšlení a řeči dětí předškolního věku*. Praha : SPN, 1982. 14-375-82.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- TĚTHALOVÁ, Marie. Řeč dítěte se nedá vměstnat do tabulek. *Rodina o dětech i rodičích* [online]. 2009, 6825, [cit. 2009-01-14]. Dostupný z WWW: <seznam.cz>.
- SMOLÍK, Filip. Jak se děti učí lidskou řeč. *Rodina o dětech i rodičích* [online]. 2000-01-31, 517, [cit. 2009-04-24]. Dostupný z WWW: <rodina.cz>.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Řeč rozvíjí myšlení. *Rodina o dětech i rodičích* [online]. 2003-03-12, 2998, [cit. 2009-04-24]. Dostupný z WWW: <rodina.cz>.
- Problémy s výslovností. *Rodina o dětech i rodičích* [online]. 2006-07-21, 5158, [cit. 2009-04-24]. Dostupný z WWW: <rodina.cz>.
- Mluví vaše dítě správně? : Naše dítě nemluví, mluví málo nebo mu není rozumět. *Vady řeči* [online]. 2003, 388, [cit. 2009-08-07]. Dostupný z WWW: <stripky.cz>.
- Výroční zpráva : Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009. In . 12. 2. 2010. Www.csicr.cz : [s.n.], 12.2.2010 [cit. 2010-03-28]. Dostupné z WWW: <csicr.cz>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Tabulky

Příloha č. 2 – Struktura interview s pedagogickou pracovnící

Příloha č. 3 – Dotazník pro rodiče dětí v posledním roce před vstupem do školy

Příloha č. 4 – Dotazník ČŠI

Příloha č. 5 – Vymezení jazykové péče v mateřské škole

Příloha č. 6 - Jiráskův test školní zralosti

Příloha č. 1: Tabulky

Tabulka č. 1 – *interview s pedagogickou pracovnící*

interview s pedagogickou pracovnicí	pedagogické pracovnice	
	počet	%
požádáno o rozhovor	57	100
odpovědělo	57	100
zařazeno	57	100

Tabulka č. 2 – *dotazník pro rodiče ke komunikativním dovednostem a vztahu ke knize*

dotazník ke komunikativním dovednostem a vztahu ke knize	rodiče	
	počet	%
rozdáno	80	100
odpovědělo	65	81,25
zařazeno	49	61,25

Tabulka č. 3 – *dotazník k cizím jazykům*

dotazník k cizím jazykům	rodiče	
	počet	%
rozdáno	110	100
odpovědělo	108	98,18
zařazeno	98	89,09

7.7.1 První část výzkumu - interview

1. část interview

Tabulka č. 4 - *respondenti podle věku*

Respondenti	do 25 let		26 - 35 let		36 - 50 let		51 a více		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
učitelky	6	10,53	8	14,04	34	59,65	9	15,78	57	100

Tabulka č. 5 – *respondenti podle délky pedagogické praxe*

Respondenti	0 – 3 roky		3 - 10 let		11 - 20 let		21 let a více		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
učitelky	6	10,53	8	14,04	9	15,78	34	59,65	57	100

Tabulka č. 6 – *respondenti podle tříd*

Počet tříd	1		2		3		4		5		6 a více		celkem	
Respondenti	poč	%	poč	%	poč	%	poč	%	poč	%	poč	%	poč.	%
Učitelky	9	15,79	4	7,02	7	12,28	24	42,11	11	19,30	2	3,5	57	100
Třídy	9	15,79	8	22,81	21	35,09	96	77,2	55	96,5	12	100	201	100

Tabulka č. 7 – *počet logopedických tříd*

Logopedické třídy	Počet	%
Třídy v MŠ	201	100
Z toho logopedických	21	10

Tabulka č. 8 - počet dětí před zahájením povinné školní docházky, z toho počet dětí s vadami řeči

Celkový počet dotazníků	Celkový počet dětí předš. věku	%	Průměrný počet dětí předš. věku/MŠ
57	1671	100	29
	z toho počet dětí předš. věku s vadami řeči		Průměrný počet dětí s vadou řeči mezi dětmi předš. věku na / MŠ
57	691	41	12

Tabulka č. 9 – počet dětí s odkladem školní docházky a vadou řeči

Celkový počet dětí předš. věku	Počet dětí s odkladem školní docházky	%	Průměrný počet dětí s odkladem školní docházky/MŠ
1671	291	17,41	5,10
	Počet dětí s odkladem školní docházky a vadou řeči		Průměrný počet dětí s vadou řeči mezi dětmi předš. věku na / MŠ
	205	12,27	3,59

Tabulka č. 10 – věnuje se někdo v MŠ nápravě řeči

Náprava řeči	Počet	%
ANO	55	96,49
NE	2	3,51
NEVÍM	0	0
CELKEM	57	100

Tabulka č. 11 – kdo se věnuje nápravě řeči?

kvalifikace	SPgŠ	VOŠ	VŠ	Bez kval.	Celkem
četnost	34	0	21	2	57
%	59,64	0	35,08	5,28	100

2. část interview

Tabulka č. 14 – Co si myslíte, že je příčinou rozdílnosti ve slovní zásobě dětí?

příčina	Rodiče, komunikace s nimi	TV	Nedostatek čtení	Celkem
četnost	47	9	1	57
%	82,45	15,78	1,77	100

Tabulka č. 15 - Jaké nejčastější vady řeči se podle Vás u dětí vyskytují?

vady řeči	patlavost	sykavky	koktavost	R/Ř	Celkem
četnost	35	13	2	7	57
%	61,40	22,80	3,50	12,30	100

Tabulka č. 17 – Spolupracujete s nějakým školským poradenským zařízením? Jak probíhá spolupráce?

Poradenské zařízení	PPP	ped. centrum	logoped	nepolupracujeme	Celkem
četnost	37	10	3	7	57
%	64,91	17,54	5,26	12,28	100

7.7.2 Druhá část výzkumu - dotazníkové šetření

1. oblast dotazníkového šetření – údaje o respondentech

Tabulka č. 18 – *soubor všech respondentů podle věku*

Respondenti	do 30 let		31 - 40 let		41 - 50 let		51 - 60 let		Celkem	
	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%
matka	9	18	36	74	4	8	0	0	49	100
otec	5	10	30	61	12	25	2	4	49	100
celý soubor	14	28	66	145	16	33	2	4	98	200

Tabulka č. 19 – *soubor všech dětí podle věku*

Věk dětí	5 let	6 let	7 let	Celkem
četnost	8	37	4	49
%	16	76	8	100

Tabulka č. 20 – *soubor všech dětí s počtem sourozenců*

Počet sourozenců	0		1		2		3		4		5		celkem	
	poč	%	poč	%	poč	%	poč	%	poč	%	poč	%	poč.	%
	6	12	29	60	12	24	0	0	1	2	1	2	49	100

Tabulka č. 21 – *Umíte mluvit cizím jazykem? Pokud ano, jakým?*

Cizí jazyk	Ano		Ne	
Respondenti	poč.	%	poč.	%
matka	89	78	11	22
otec	91	82	9	18

Tabulka č. 22 – Má vaše dítě nějakou vadu řeči? Pokud ano, jakou?

Vady řeči	Ano	Ne	Celkem
četnost	22	27	49
%	45	55	100

Tabulka č. 23 - Navštěvujete s dítětem klinického logopeda? Pokud ne napište, prosím, jaké jiné zařízení navštěvujete?

Klinický logoped	Ano	ne	Jiné zařízení	Celkem
četnost	17	5	0	22
%	35	10	0	45

Tabulka č. 24 – Měli jste v dětství nějakou vadu řeči?

Vada řeči v dětství	Ano		Ne		Celkem	
Respondenti	poč	%	poč	%	poč	%
Matka	7	14	42	86	49	100
Otec	2	4	47	96	49	100

Tabulka č. 25 – Trpíte v dospělosti nějakou vadou řeči?

Vada řeči v dospělosti	Ano		Ne		Celkem	
Respondenti	poč	%	poč	%	poč	%
Matka	1	2	48	98	49	100
Otec	3	6	46	94	49	100

Tabulka č. 29 – Navštěvujete knihovnu pro dospělé?

Návštěva dospělých v knihovně	Ano	Ne	Občas	Celkem
četnost	4	39	6	49
%	8	80	12	100

Tabulka č. 30 – Berete dítě sebou a současně navštívíte dětské oddělení?

Návštěva dětského oddělení	Ano	Ne	Nepravidelně	Celkem
četnost	7	39	3	49
%	14	80	6	100

Tabulka č. 32 – Myslíte si, že může knihu nahradit televize, počítač, DVD, video?

Nahraditelnost knihy	ano	ne	nevím	Nemohu posoudit	Celkem
četnost	5	34	3	7	49
%	10	70	6	14	100

Tabulka č. 33 – Kolik knih kupujete svému dítěti ročně?

Kolik knih kupují ročně rodiče dětem	Žádnou	1 až 5	5 a více	Celkem
četnost	1	36	12	49
%	2 %	74	24	100

Tabulka č. 35 – Má vaše dítě dětskou knihovnu?

Dětská knihovna	ano	ne	Společně se sourozencem	Společně s rodiči	Celkem
četnost	31	0	14	4	49
%	64	0	28	8	100

Tabulka č. 37 – Umi už Vaše dítě číst?

Umi dítě číst	Ano	Ne	Celkem
četnost	6	43	49
%	12	88	100

Tabulka č. 38 – Myslíte si, že máte dostatek času na komunikaci se svým dítětem?

Dostatek času na komunikaci s dítětem	ano	Spíše ano	Ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Celkem
četnost	23	10	0	16	0	49
%	47	20	0	33	0	100

Příloha č. 2: Struktura interview s pedagogickou pracovnící

Vážené kolegyně,

dovoluji se na Vás obrátit s prosbou o poskytnutí interview, které bude podkladem pro vypracování diplomové práce s názvem „Jaké je současné dítě předškolního věku“ – oboru Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Cílem interview je zjistit, jaká je úroveň komunikativních dovedností dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Poskytnuté informace budou sloužit pouze pro studijní účely mé diplomové práce.

Předem děkuji za Vámi věnovaný čas.

Bc. Eva Kyjovská

VĚK PEDAGOGICKÉ PRACOVNICE	
25 a méně	
26 - 35	
36 - 50	
51 a více	

DÉLKA VAŠÍ PEDAGOGICKÉ PRAXE:	
méně než 3 roky	
3 – 10 let	
11 – 20 let	
21 let a více	

Počet tříd v MŠ celkem,	
z toho logopedických tříd:	
Počet dětí v logopedické třídě	

Počet všech dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky v MŠ, (včetně odkladů)	
z toho počet dětí s vadami řeči	
Z počtu všech dětí, napište, počet dětí s odkladem školní docházky	
Počet dětí s odkladem školní docházky a vadou řeči	

Věnuje se někdo v MŠ nápravě řeči?

	Ano
	Ne

	Nevím
--	-------

Pokud ano, prosím, uveďte kdo:

--

Uveďte, popřípadě vyplňte, prosím, její kvalifikaci

	SPgŠ (včetně nástavby)		VŠ
	VOŠ		bez odborné kvalifikace

1. Pozorujete v posledních 5 až 10 letech výrazně změny v komunikativních dovednostech dětí předškolního věku?

--

2. Co si myslíte, že je příčinou rozdílů ve slovní zásobě dětí předškolního věku?

3. Jaké nejčastější vady řeči se podle Vás u dětí vyskytují?

4. Jak rozvíjíte komunikační dovednosti dětí v MŠ?

5. Jaký je Váš názor na výuku cizích jazyků v předškolním věku?

6. Spolupracujete s nějakým školským poradenským zařízením? Jak probíhá spolupráce?

Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče dětí v posledním roce před vstupem do školy

Vážený rodiče,

dovoluji se na Vás obrátit s prosbou o vyplnění dotazníku, který bude podkladem pro vypracování diplomové práce s názvem „Jaké je současné dítě předškolního věku“ – oboru Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Cílem práce je zjistit, jaká je úroveň komunikativních dovedností současných dětí předškolního věku před vstupem do školy a jejich vztah ke knize. Všechny otázky jsou zaměřené na toto dítě předškolního věku. Poskytnuté informace budou sloužit pouze pro studijní účely mé diplomové práce. Dotazník je anonymní. Předem děkuji za Vámi věnovaný čas.

Bc. Eva Kyjovská

V následujících otázkách, prosím, zakřížkujte, případně doplňte odpověď:

Věk	matka	otec
20 - 30		
31 - 40		
41 - 50		
51 a více		

Věk Vašeho dítěte v MŠ	
-------------------------------	--

Dosažené vzdělání	matka	otec
Základní		
Střední s výučním listem		
Střední s maturitou		
Vyšší odborné		
Vysokoškolské		

Počet sourozenců Vašeho dítěte	Mladší	Starší	Stejně starý (z dvojčat)

1. Umíte mluvit cizím jazykem?	Matka	Otec
Pokud ano i částečně, jakým?		

2. Má vaše dítě nějakou vadu řeči?	Ano	Ne
Pokud ano, jakou?		

3. Navštěvujete s dítětem klinického logopeda?	Ano	Ne
Pokud ne, napište, prosím jaké jiné zařízení navštěvujete?		

4. Měli jste v dětství nějakou vadu řeči?	Matka	Otec
Pokud matka, jakou?		

Pokud otec, jakou?	

5. Trpíte v dospělosti nějakou vadou řeči?	Matka	Otec
Pokud matka, jakou?		
Pokud otec, jakou?		

6. Vyžaduje po Vás dítě před spaním čtení pohádek?	Pravidelně	Nepravidelně	Nemá zájem o čtení
---	------------	--------------	--------------------

7. Jak často svým dětem předčítáte nebo si vyprávíte nad knihou?	Každý den	Když mám čas	Když má dítě zájem
---	-----------	--------------	--------------------

8. Navštěvujete knihovnu pro dospělé?	Ano	Ne	Občas
Berete dítě sebou a současně navštívíte dětské oddělení?	Ano	Ne	Nepravidelně

9. Pokud knihovnu nenavštěvujete, uveďte, proč. Vyplňte podle nejdůležitějších důvodů od 1/nejvíce důležitý/ - do 3/nejméně důležitý/

1.
2.
3.

10. Myslíte si, že může knihu nahradit televize, počítač, DVD, video?	Ano	Ne	Nevím	Nemohu posoudit
Objasněte Vaši volbu:				

11. Kolik knih kupujete svému dítěti ročně?	Žádnou	1 až 5	5 a více
--	--------	--------	----------

12. Napište, prosím, při jaké příležitosti kupujete svému dítěti knihu?

1.
2.
3.
4.
5.
6.

13. Má Vaše dítě dětskou knihovnu?	Ano	Ne	Společně se sourozencem	Společně s námi
---	-----	----	-------------------------	-----------------

14. Napište, prosím, jaký má podle Vás přínos kniha pro dítě: vyplňte, prosím podle pořadí od 1 /nejvíce přínosné/-10 /nejméně přínosné/

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

15. Umí už Vaše dítě číst?	Ano	Ne

16. Myslíte si, že máte dostatek času na komunikaci se svým dítětem?	Ano	Ne
	Spíše ano	Spíše ne
		Rozhodně ne

Příloha č. 4: Dotazník ČŠI

Česká školní inspekce
Franti Šrámka 37
150 21 Praha 5

Dotazník pro rodiče

Jazyk a jazyková komunikace

Čj. ČŠI- 1816/08-S11

Vážení rodiče,

v současnosti probíhá ve škole, kterou navštěvuje Vaše dítě, inspekční činnost zaměřená na zjišťování kvality vzdělávání v cizích jazycích. Vaše názory a informace mohou ke zkvalitnění vzdělávání významně přispět. Byli bychom velmi rádi, kdybyste zodpověděli následující otázky.

Pokud Vaše dítě **navštěvuje** ve škole výuku cizího jazyka, vyplňujte, prosím, **část A**.

Pokud Vaše dítě výuku cizího jazyka ve škole **nenavštěvuje**, vyplňujte, prosím, **část B**.

IH CJ PV dotazník R

Cizí jazyky - dotazník pro rodiče (předškolní vzdělávání) A	
Výuku cizího jazyka Vám nabídla škola?	Ano / Ne
Jste spokojeni s kvalitou výuky cizího jazyka, který se učí Vaše dítě?	Ano / Částečně ano / Ne
Přispíváte finančně na výuku cizího jazyka?	Ano / Ne
Celkové náklady, kterými přispíváte na výuku cizího jazyka, pro Vás jsou:	Nulové Velmi nízké Přijatelné Vysoké
Chodí Vaše dítě na výuku cizího jazyka i mimo mateřskou školu? (kroužky aj.)	Ano / Ne

Cizí jazyky - dotazník pro rodiče (předškolní vzdělávání) B	
Nabídla Vám škola výuku cizího jazyka?	Ano / Ne
Chodí Vaše dítě na výuku cizího jazyka mimo mateřskou školu? (kroužky aj.)	Ano / Ne
Vaše dítě se nezúčastňuje výuky cizího jazyka z těchto důvodů:	
- výuka cizího jazyka v předškolním věku je nevhodná	Ano / Ne
- účast Vašemu dítěti nebyla umožněna	Ano / Ne
- výuka cizího jazyka probíhá v nevhodnou dobu	Ano / Ne
- finanční náklady jsou nepřiměřené	Ano / Ne
- jiné	Ano / Ne

Děkujeme za vyplnění dotazníku.

Příloha č. 5: Vymezení jazykové péče v mateřské škole

Odborníci, kteří se podílejí na logopedické péči ve školství:

Logoped – absolvent magisterského vysokoškolského studia v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku – logopedii ukončeného státní závěrečnou zkouškou z logopedie.

Tento odborník je kompetentní provádět komplexní logopedickou diagnostiku, poradenskou činnost pro rodičovskou a odbornou veřejnost ve věcech výchovy a vzdělávání, zpracovávat zprávy z logopedických vyšetření, metodicky vést pedagogické pracovníky s pracovním označením logopedický asistent, odstraňovat vady výslovnosti a zabezpečovat logopedickou podporu při výuce.

Logopedická asistentka, logopedický asistent – má odborné předpoklady:

- a) absolvováním vysokoškolského bakalářského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na speciální pedagogiku, ukončeného státní zkouškou z logopedie, resp. surdopedie,
- b) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy doplněného absolvováním programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou se zaměřením na speciální pedagogiku – logopedii,
- c) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy a vzděláním získaným absolvováním kursu zaměřeného na logopedickou prevenci akreditovaného MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

(Věstník MŠMT ČR, roč. LXV, sešit 10, vydáno říjen 2009)

Cíle jazykové výchovy v Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy:

- *rozvíjení slovní zásoby;*
- *péče o správnou výslovnost, kulturu a výraznost řeči;*
- *zdokonalování gramatické správnosti dětských mluvených projevů a rozvíjení podvědomí o základech gramatické stavby jazyka;*
- *rozvíjení souvislého vyjadřování.*

K těmto základním úkolům, podle nichž jsou rozpracovány a systematicky uspořádány jednotlivé požadavky, přistupují některé specifické úkoly:

- *rozvíjení jemné rozlišovací schopnosti sluchu a zraku, hrubé a jemné motoriky, zdokonalování ovládání dechu a mluvidel;*
- *rozvíjení rozlišovací schopnosti sluchu pro hlásky (fonemického sluchu) a smyslu pro rytmičné členění slov na slabiky se snahou o rozvoj schopnosti provádět hrovou formou analyticko-syntetické činnosti s prvky mluvené řeči;*
- *péče o optimální podnětnost prostředí, podmínek a situací pro řečovou nápodobu dokonalého vzoru, řečovou aktivitu a experimentaci;*
- *sledování úrovně rozvoje řeči, zejména výslovnosti, se snahou o odstraňování vadné výslovnosti hlásek ve spolupráci s logopedem.“ (SPN, 1984, s. 125, 126)*

Cíle jazykové výchovy v RVP PV:

Rozvoj řeči a jazyka zahrnují dílčí vzdělávací cíle:

- *„rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)*
- *rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu*

- *osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).*
- *osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla)“.* (VÚP, 2004, s. 18, 19. 20)

K záměrnému rozvoji a posilování vzájemné komunikace má přispívat i vzdělávací oblast *Dítě a ten druhý* prostřednictvím dílčích vzdělávacích cílů:

- *„rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních*
- *osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem “.* (VÚP, 2004, s. 24)

Komunikativní kompetence v RVP PV:

- *ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky a odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog,*
- *dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.),*
- *domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci,*
- *ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní,*
- *průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím,*
- *dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.),*
- *ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.“* (VÚP, 2004, s. 13)

Příloha č. 6: Jiráskův test školní zralosti

I-33

TZ Forma A

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI* ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRANOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa:		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Číslo vyšetření: Číslo vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli niejakého pána tak, ako to vieš.

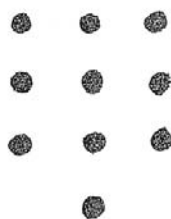
© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

* Instrukce viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních dětí. SZdN, Praha 1968
Inštrukcie pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních dětí. SZdN, Praha 1968

2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsá tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napíš.

Lev pali.

3. Tady jsou takové puntíky. Žkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



3. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobre sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napíš.

3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.